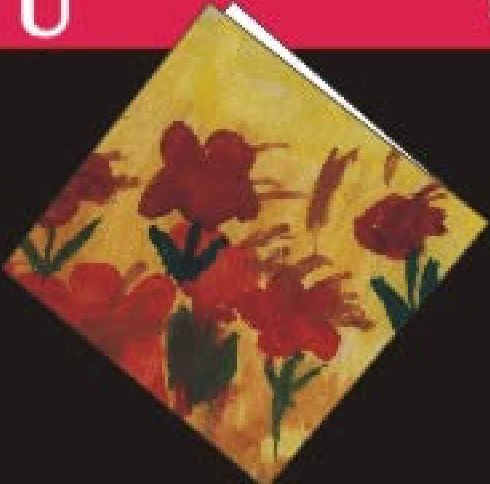
U

ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI



ELEMENTE DE DIDACTICĂ A ACTIVITĂȚILOR DE EDUCARE A LIMBAJULUI

ANGELICA HOBJILĂ

INSTITUTUL EUROPEAN

ANGELICA HOBJILĂ

ELEMENTE DE DIDACTICĂ A ACTIVITĂȚILOR DE EDUCARE A LIMBAJULUI

(etapa preșcolarității)

📖

Premise de abordare
(sau o altă lectură a *Micului prinţ*):

(1) Context şi contextualizare. Comunicare şi autocomunicare...

„Desenul meu nu înfăţişa o pălărie. Înfăţişa un şarpe boa care mistuia un elefant. Am desenat atunci şarpele boa pe dinăuntru, pentru ca astfel să poată pricepe şi oamenii mari. Ei au întotdeauna nevoie de lămuriri. [...] Oamenii mari nu pricep singuri nimic, niciodată, şi e obositor pentru copii să le dea întruna lămuriri peste lămuriri."

(Antoine de Saint-Exupéry)

(2) Educarea comunicării...

„– Aş vrea să văd un asfinţit de soare... Fă-mi această plăcere... Porunceşte soarelui să asfinţească...

– Dacă eu i-aş porunci unui general să zboare din floare în floare, asemeni unui fluture, ori să scrie o tragedie, ori să se prefacă într-o pasăre de mare, şi dacă generalul nu mi-ar îndeplini porunca, cine-ar fi de vină? El sau eu?

– Măria ta, zise cu hotărâre micul prinţ.

– Întocmai. Trebuie să ceri de la fiecare numai ceea ce poate fiecare să dea, spuse mai departe regele. Autoritatea se bizuie, înainte de orice, pe raţiune. Dacă-i porunceşti poporului tău să se azvârle în mare, el se va răzvrăti. Am dreptul de a cere supunere, pentru că poruncile mele sunt înţelepte.

– Şi asfinţitul meu de soare? îi aminti micul prinţ care, atunci când punea o întrebare, nu uita niciodată de ea.

– Vei avea şi-un asfinţit de soare. Voi da această poruncă. Dar cunoscând legile ocârmuirii, voi aştepta până când împrejurările vor fi prielnice.

– Şi asta cam când va fi? vru să afle micul prinţ.

– Hm! Hm! răspunse regele, care începu să caute într-un calendar gros. Hm! Va fi pe la... pe la... va fi astă-seară, pe la ora şapte şi patruzeci de minute! Şi vei vedea cât sunt de ascultat. [...]

– Te vei judeca, atunci, pe tine însuţi, spuse regele. E lucrul cel mai greu. A te judeca pe tine însuţi e mult mai greu decât a-l judeca pe altul. Dacă ajungi să te judeci cum trebuie, înseamnă că eşti cu-adevărat un înţelept."

(Antoine de Saint-Exupéry)

(3) Elemente de didactică a activităţilor de educare a limbajului în grădiniţă (şi nu numai)…

„– Vino să te joci cu mine, o pofti micul prinţ. Sunt atât de trist...

– Nu pot să mă joc cu tine, zise vulpea. Nu sunt îmblânzită.

– A! Iartă-mă, rosti micul prinţ. Ce înseamnă «a îmblânzi»?

– E un lucru de mult dat uitării, zise vulpea. Înseamnă «a-ţi crea legături»... [...] Tu nu eşti deocamdată pentru mine decât un băieţaş, aidoma cu o sută de mii de alţi băieţaşi. Iar eu nu am nevoie de tine. Şi nici tu n-ai nevoie de mine. Eu nu sunt pentru tine decât o vulpe, aidoma cu o sută de mii de alte vulpi. Dar dacă tu mă îmblânzeşti, vom avea nevoie unul de altul. Tu vei fi, pentru mine, fără seamăn în lume. Eu voi fi, pentru tine, fără seamăn în lume... [...]

– Nu cunoaştem decât ceea ce îmblânzim, zise vulpea. Oamenii nu mai au timp să cunoască nimic. Cumpără lucruri de-a gata, de la neguţători. Cum însă nu există neguţători de prieteni, oamenii nu mai au prieteni. Dacă vrei cu adevărat să ai un prieten, îmblânzeşte-mă!

– Ce trebuie să fac? zise micul prinţ.

– Trebuie să ai foarte multă răbdare, răspunse vulpea. La început, te vei aşeza ceva mai departe de mine, uite-aşa, în iarbă. Eu te voi privi cu coada ochiului, iar tu nu vei zice nimic. Graiul e izvor de neînţelegeri. Însă vei putea, pe zi ce trece, să te aşezi din ce în ce mai aproape de mine...

A doua zi, micul prinţ veni din nou.

– Ar fi fost mai bine dacă veneai şi astăzi la aceeaşi oră, zise vulpea. Dacă tu, de pildă, vii la ora patru după-amiaza, eu încă de la ora trei voi începe să fiu fericită. Şi cu cât va trece timpul, cu-atât mai fericită mă voi simţi. La ora patru, mă va cuprinde un frământ şi o nelinişte: voi descoperi cât preţuieşte fericirea! Dar dacă vii la voia întâmplării, niciodată nu voi şti la care ceas să-mi împodobesc sufletul. Ne trebuie rituri.

– Ce-i acela rit? zise micul prinţ.

– E încă un lucru de mult dat uitării, zise vulpea. E ceea ce face ca o zi să se deosebească de celelalte zile, o oră, de celelalte ore.

Iată care-i taina mea. E foarte simplă: Limpede nu vezi decât cu inima. Ochii nu pot să pătrundă-n miezul lucrurilor. [...] Oamenii au dat uitării adevărul acesta, zise vulpea. Tu însă nu trebuie să-l uiţi. Devii răspunzător de-a pururi pentru ceea ce ai îmblânzit. Tu eşti răspunzător de floarea ta."

(Antoine de Saint-Exupéry)

Chei de decodare:

Copilul în fața educatorului…

Educatorul în fața misiunii sale de a deschide copilul către lumea (auto)comunicării...

Notă de autor:

Generațiile sunt mereu altfel, contextul în care se nasc, se dezvoltă, își proiectează visurile este mereu altul, lumea în care trăiesc este în schimbare, își redimensionează din valori, din dominante...

Lucrarea de față se constituie într-o încercare de deschidere, poate de nuanțare a perspectivei viitorilor/actualilor educatori, prin ilustrarea unora dintre reperele teoretice şi aplicative care definesc/individualizează activitățile de educare a limbajului în etapa preşcolarității.

Capitolul 1

Perspective asupra comunicării

1.1. Comunicare – limbaj – limbă: repere teoretice

Realitatea existențială, relațională, comunicativă a planului uman implică o serie de nuanțări care unicizează fiecare aspect al acesteia, raportul **comunicare – limbaj – limbă** fiind, din această perspectivă, unul cu rol de direcționare a interpretărilor posibile asupra acestei realități.

Într-un demers dinspre general către particular, dinspre caracteristicile planului uman către individualitățile acestuia, **comunicarea** se instituie ca termen supraordonat, care-și subsumează **limbajul**, respectiv **limba**, ultimele două plasate, de altfel, în această ordine și prin prisma raportării diacronice[1] la acești referenți. Pe de altă parte, actualizarea acestui raport implică trimiterile către planul gândirii, asociat tuturor celor trei termeni ai relației vizate (de aici, alte trei posibile direcții de analiză a raporturilor gândire – comunicare, gândire – limbaj, gândire – limbă, ultimului acordându-i-se spații generoase în literatura de specialitate[2]).

Comunicarea – ca realitate supraordonată celorlalte două vizate *supra* (limbaj, limbă) – presupune nuanțări, redimensionări ale perspectivelor teoretice tocmai prin raportare la dimensiunea considerată (mai) relevantă într-un anumit context comunicativ, dintr-un anumit punct de vedere (al locutorului, al interlocutorului, al altor subiecți implicați în situația de comunicare respectivă, al informațiilor transmise/solicitate etc. voluntar/involuntar, al datelor relaționale,

---

[1] Vezi, în acest sens, și Golu 2002: 493.

[2] Avem în vedere, de exemplu, viziunea lui Charles Bally (Bally 1965: 18): „L'idiome maternel fait corps avec notre pensée; il est mêlé à toute notre vie, individuelle et sociale; véhicule de nos plaisirs et de nos peines, de nos désirs, de nos haines, de nos aspirations, il devient pour nous le symbole de notre personnalité et de la société où nous vivons." – formă de relaționare a gândirii cu limba, cu individualul și cu socialul, așadar implicit cu limbajul (vezi și Miller 1956: 6 – unde limbajul este vizat „nu ca unul dintre avantajele sociale, ci ca un tip de comportament uman cooperativ") și, în general, cu planul (auto)comunicării.

circumstanțiale, personale, social-politice, culturale etc. ale contextului, al „orizontului de așteptare”, al proiecțiilor comunicative etc.).

(a) Comunicarea-relație

Ca raport stabilit între emițător și receptor în vederea codificării/transmiterii, respectiv receptării/decodării unui mesaj într-un anumit context[3], comunicarea implică ideea de ***relație*** nu doar cu trimitere la cei doi poli (auto)comunicanți, ci – într-o perspectivă mai amplă și mai bine ancorată, de altfel, în realitatea comunicativă – și prin prisma raportării la lume, la cadrul referențial, la cel acțional, comportamental etc.

Un punct de vedere interesant asupra comunicării este reflectat – (și) prin prisma acestei posibile direcții de analiză – în lucrarea lui Lucien Sfez (2002: 25-28), care identifică/formulează specificul procesului comunicativ sub forma a trei metafore, corespunzând unui microsistem verbal trilateral: „a reprezenta sau mașina”, „a exprima sau Organismul”, respectiv „a confunda sau Frankenstein”, relația fiind, de fiecare dată, supradimensionată în raportul cu lumea, cu sine, ca adaptare la lume sau la non-sine.

Pe de altă parte, în condițiile în care „orice comunicare prezintă două aspecte: conținutul și relația”[4], pentru ca primul să capete relevanță și consistență în cadrul procesului se impune înscrierea acestuia într-o rețea de relații compatibile[5] în ceea ce privește codul valorificat în codificarea/decodificarea mesajului, canalul de transmitere a acestuia, valențele contextuale etc.

Comunicarea-relație se constituie, astfel, într-o realitate procesuală cu două fațete (în această interpretare): una care vizează relația cu/raportarea la cadrul referențial, personal, interpersonal, acțional etc. și cea de-a doua, care presupune ancorarea într-un sistem minim de compatibilități care să optimizeze (deși în măsură diferită de la caz la caz) actul comunicativ – acestea inclusiv ca modalități de adaptare/readaptare permanentă a acestui act la valențele contextului.

---

[3] Vezi, de exemplu, în acest context, comunicarea definită ca „modalitate de legătură în spațiu și timp între un «obiect-sistem» și mediul extern, ca sursă generatoare de semnale purtătoare de informație sau ca «transfer de informație» de la sistem-sursă (emitent) la un sistem-receptor/destinatar”, ca relație/„legătură și interacțiune informațională între doi termeni: sursa sau emitentul și receptorul sau destinatarul” – Golu 2002: 488-489.

[4] Al doilea aspect cuprinzându-l pe primul, de unde și ideea de metacomunicare – Watzlawick-Beavin-Jackson, apud Bougnoux 1998: 18.

[5] Metaforic, „a comunica înseamnă a intra în orchestră” – Bateson, apud Bougnoux 1998: 20.

(b) Comunicarea-subiectivitate/intersubiectivitate

Actul comunicării reflectă, în general, o modalitate de concretizare a subiectivităţii, respectiv intersubiectivităţii comunicative în diferitele componente ale mesajului codificat/transmis de către locutor, receptat/decodat de către interlocutor. Astfel, ***subiectivitatea***, abordabilă pluridimensional – ca *subiectivitate a locutorului*, ca *subiectivitate a interlocutorului*, a „spectatorului” la un act comunicativ etc. (primele două fiind avute în vedere cu precădere în capitolul de faţă) – implică, în logica oricărui demers relaţional/comunicativ, ***intersubiectivitatea***, rezultat al coroborării coordonatelor „individuale” ale situaţiei de comunicare.

Subiectivitatea este înţeleasă – în context comunicativ – ca atribut al subiectului locutor, respectiv interlocutor, atribut impregnat în mesajul codificat/transmis, respectiv receptat/decodificat într-o anumită situaţie de comunicare; relevante sunt, în acest sens, precizările pe care literatura de specialitate le face în ceea ce priveşte comunicarea de tip didactic – în condiţiile în care, de exemplu, educatorul „comunică [şi] ceea ce este el ca om, aşa cum s-a format pornind de la experienţa sa de viaţă, cum s-a realizat el personal, cum a învăţat să-şi asculte vocea interioară, valorile care-l definesc”[6] – , precum şi semnalele de alarmă din publicaţiile în domeniu: „o mare parte a subiectivităţii elevilor – cum învaţă, cum gândesc, ce simt – constituie, în mare măsură, o cutie neagră pentru cadrele didactice”[7], didactica actuală „nu intră în gândurile elevului”[8] etc.

Avem în vedere aici, aşadar: subiectivitatea locutorului/interlocutorului, implicit corelată conceptului de intersubiectivitate[9] şi, la un nivel mai general, supraordonat primelor elemente vizate, contextualizarea (vezi mai jos, comunicarea-contextualizare); de altfel, însuşi jocul acestor atribute este interesant de urmărit, în condiţiile în care raportul subiectivitate ← intersubiectivitate ← contextualizare este unul mereu redimensionabil în realitatea comunicativă).

Subiectivitatea locutorului (ca şi cea a interlocutorului) este reprezentată atât la nivelul conţinutului, cât şi la cel al formei. La primul nivel, subiectivitatea locutorului reiese din însăşi alegerea subiectului de prezentat, a coordonatelor acestuia; chiar şi în situaţia în care subiectul respectiv este „impus”, locutorul este subiectiv, într-o anumită măsură, variabilă de la caz la caz, în alegerea unora dintre aspectele acestuia, precum şi a dominantei mesajului transmis – dominantă care poate fi de tip informativ sau formativ, argumentativ, persuasiv etc.; de exemplu, în plan didactic, „tema” poate fi

[6] Lavinia Bârlogeanu, în Păun-Potolea 2002: 29.
[7] Păun-Potolea 2002: 18.
[8] J. Bruner, apud Păun-Potolea 2002: 18.
[9] Vezi şi Hobjilă 2003: 9-12.

„impusă" de rigorile respectării/reflectării în activitatea desfăşurată a coordonatelor unei programe realizate de însuşi locutor sau de o altă persoană/instituţie abilitată în acest sens; deşi aparent constrictiv, limitativ, un astfel de demers este realizat în mod diferit de locutori diferiţi sau de acelaşi locutor în contexte diferite (în momente diferite – la început *versus* la sfârşit de semestru/an/ciclu de învăţământ; în locaţii diferite – în sala de grupă, în parc etc.; interlocutori diferiţi – anumiţi copii din grupă, copii din grupe diferite în cadrul unei activităţi opţionale etc.).

În plan formal, *subiectivitatea locutorului* este relevată de însăşi maniera de codificare a mesajului, de alegerea codului, de selecţia operată de către locutor în planul paradigmatic al codului ales şi de modalitatea de asociere a elementelor selectate în plan sintagmatic, de ponderea (diferită, de la un act comunicativ la altul) a verbalului, nonverbalului şi paraverbalului, de caracteristicile de ordin fonetic/fonologic, lexical/semantic, morfologic, sintactic, stilistic ale mesajului transmis etc.

Se poate realiza o distincţie, din acest punct de vedere, între subiectivitatea locutorului reflectată în etapa de proiecţie/construire/codificare a mesajului şi cea reprezentată în etapa de transmitere propriu-zisă a acestuia, de realizare a actului comunicativ locutorial, acţiune guvernată – într-o anumită măsură – de caracteristicile de ordin individual ale locutorului (timbru, intensitate a vocii, plan afectiv, motivaţional, particularităţi ale limbajului etc.). De altfel, gradul subiectivităţii locutorului are nu atât atributul constanţei în tranziţia de la o etapă la alta, cât pe cel al relativităţii, remarcându-se – în demersul construcţie → transmitere a mesajului – tendinţe de augmentare, respectiv de diminuare a aspectelor „individuale" subordonate subiectului locutor, cuvântul-cheie fiind, în acest context, *adaptarea*.

Adaptarea însăşi poate fi, de altfel, subordonată subiectivităţii locutorului, în condiţiile în care, pe de o parte, locutori diferiţi sau acelaşi locutor în contexte de comunicare diferite se caracterizează prin grade diferite ale capacităţii de adaptare şi, pe de altă parte, implicaţiile adaptării apar la nivelul conţinutului şi al formei mesajului în măsura în care locutorul proiectează şi realizează acest lucru pe parcursul actului comunicativ.

Din punctul de vedere al formei pe care locutorul o alege – prin prisma propriei subiectivităţi – ca suport al mesajului transmis, se remarcă o oscilaţie între a reflecta respectarea normelor recunoscute şi a fi original, atipic în actul comunicativ; astfel, subiectivitatea locutorului se manifestă în alegerea manierei de a transmite un anumit mesaj, în codul valorificat – de exemplu, cuvinte sau elemente iconice; mesaj verbal sau gestual, prin intermediari tip melodie, secvenţă de film etc.

Dintr-o perspectivă similară, pe aceeaşi axă se situează *subiectivitatea interlocutorului*, concretizată în însăşi atitudinea pe care acesta o manifestă faţă

de mesajul care i-a fost transmis într-o anumită situaţie de comunicare. În general, interlocutorul se caracterizează printr-o serie de valenţe specifice care impun, implicit, permanente nuanţări, redimensionări ale demersului comunicativ, în măsura în care se vizează optimizarea acestuia.

Într-o primă accepţie a sintagmei, includem în sfera subiectivităţii interlocutorului (ca şi în cea a locutorului), elementele care-l individualizează (chiar dacă este vorba de un „public" interlocutor) – aspecte ale personalităţii, manifestări particulare ale acestora, nivel de aşteptare etc. – şi care generează cea de-a doua direcţie de analiză, respectiv o anumită manieră de raportare la contextul comunicativ, în general, şi la mesaj, în special.

Subiectivitatea interlocutorului este reperabilă, aşadar, cu precădere în etapa de receptare, respectiv de decodare a mesajului (în etapa de construcţie a acestuia fiind reprezentată numai în măsura în care locutorul o are în vedere, prin tendinţa de adaptare a mesajului la coordonatele subiective ale interlocutorilor).

Astfel, interlocutorul receptează mesajul în manieră individualizantă, în funcţie de particularităţile de ordin fizic (vizuale, auditive etc.), precum şi de capacitatea de a ignora, în anumite contexte, factorii perturbatori care pot apărea în anumite situaţii de comunicare (de exemplu, în actul didactic, zgomotele care se aud din afara sălii, anumite disfuncţii ale materialelor didactice valorificate, disfuncţii care nu au fost anticipate de cadrul didactic etc.).

De asemenea, interlocutorul alege (şi este, de cele mai multe ori, subiectiv în această alegere, preponderent prin prisma orizontului de aşteptare care-l caracterizează, dar şi din considerente de tip contextual, gen stare de spirit, disponibilitate la nivel temporal, relaţional etc.) să decodeze sau nu un mesaj receptat, respectiv să dea un feed-back (pozitiv sau negativ) locutorului; un copil poate, de exemplu, să nu se raporteze la mesajul transmis de către educator, fie din raţiuni de ordin subiectiv care trimit către sfera interlocutorului-copil, fie ca urmare a subiectivităţii locutorului-educator, care nu a adaptat corespunzător mesajul contextului personal, relaţional, circumstanţial etc.

Rezultat al coroborării subiectivităţii locutorului şi a subiectivităţii interlocutorului, *intersubiectivitatea* este corelată în primul rând contextului personal, respectiv relaţional[10] al situaţiei de comunicare în general, unde contextul personal este avut în vedere preponderent prin prisma elementelor care individualizează locutorul şi interlocutorul, premise ale subiectivităţii acestora, iar cel de-al doilea tip de context implică relaţiile dintre locutor şi interlocutor, relaţii de ordin interpersonal (familial, amical, colegial etc.), ierarhic (superior – subordonat, subordonat – subordonat etc.), contextual (cunoscut – necunoscut,

---

[10] Coşeriu 1962: 282-323, Slama Cazacu 1999: 121-122, O'Sullivan 2001: 89.

gazdă – musafir/invitat etc.) existente, impuse, (re)stabilite, nuanțate, redimensionate etc., toate aceste coordonate purtând, însă, amprenta relativității[11].

Prin prisma acestei direcții de analiză/interpretare, discursul de tip didactic – prin prisma relației comunicative dintre cadrul didactic și subiectul demersului instructiv-educativ – implică:

- din pespectiva cadrului didactic – subiectivitatea construirii/transmiterii mesajului (cele două etape vizate *supra*: proiecție, respectiv realizare propriu-zisă a actului comunicativ de tip didactic);
- din perspectiva subiectului/subiecților educației – subiectivitatea receptării mesajului (nivel de așteptare; nivel aperceptiv/pre-comunicativ: cunoștințe asimilate anterior, aptitudini, deprinderi etc.; stare de spirit contextuală – deschidere către informație, interes, perspectivă critică de un anumit grad; nivel de concentrare; grad de atenție; motivație extrinsecă/intrinsecă etc.);
- intersubiectivitate;
- obiectivitate conferită (în cele mai multe cazuri) de conținutul ce trebuie transmis (corespunzător planului de învățământ, programei etc.);
- contextualizare (vezi mai jos, comunicarea-contextualizare).

(c) Comunicarea-contextualizare

În calitate de concept (și termen) supraordonat celor prezentate *supra*, *contextualizarea* se constituie într-o modalitate de interpretare a unui mesaj prin raportare la valențele subiectivității/intersubiectivității/obiectivității, respectiv la coordonatele diferitelor tipuri de context în care actul comunicativ este ancorat. Contextualizarea este cea care oferă, în realitatea comunicării, cheia de descifrare a mesajului, în principiu în conformitate cu intenția comunicativă a locutorului, și – implicit – premisele analizei pluriperspectiviste a unei situații de comunicare în general; prin contextualizare, analistul poate identifica anumite aspecte ale (inter)subiectivității/obiectivității, valențe ale raportului cauză – efect la nivel comunicativ, aspecte ale translării individual – colectiv, respectiv ale motivării acesteia etc., elemente raportate la diferite **tipuri de context**[12], dintre care avem în vedere aici:

---

[11] „Observatorul nu e singur, în măsura în care el se cunoaște ca observator, având același statut ca ceilalți observatori. El se știe observat tot atât cât observă el însuși. Putem numi această poziție «intersubiectivă» sau «subiectivitate asociată». [...] relația între observatori este cea obiectivantă" (Sfez 2002: 67).

[12] Precizăm că tipologia prezentată este asociată problematicii avute în vedere în lucrarea de față, literatura de specialitate oferind și alte perspective asupra aceluiași subiect; vezi, de exemplu, contextul idiomatic, verbal și extraverbal – fizic, empiric, natural, practic/ocazional, istoric, cultural (Coșeriu 1962: 282-323); *„situativer Kontext"*, *„Wissenskontext"*, *„sprachlichkommunikativer Kontext"* și *„andere kommu-*

- ☑ ***contextul circumstanţial (situaţional)*** – reperele de tip spaţio-temporal, modal, cauzal, „obiectual” etc. care diferenţiază o situaţie de comunicare de alta;
- ☑ ***contextul (a)locutorial (subiectiv)*** – componentele subiective care se constituie în mărci ale locutorului, respectiv interlocutorului (subiectivitatea locutorului şi subiectivitatea interlocutorului);
- ☑ ***contextul relaţional (intersubiectiv)*** – reflectare a intersubiectivităţii, ansamblu de relaţii stabilite între persoanele implicate în constituirea/derularea unui act comunicativ[13];
- ☑ ***contextul lingvistic – cotextul***: elementele anterioare, respectiv ulterioare unei anumite componente a unui mesaj;
- ☑ ***contextul idiomatic*** – caracteristicile sistemului de semne în care se concretizează idiomul ales drept cod al comunicării verbale;
- ☑ ***contextul socio-cultural*** – reflectare a tradiţiilor, mentalităţilor, aspectelor particulare care caracterizează fiecare comunitate (a)locutorială.

Particularizând, în cadrul situaţiei de comunicare ca „dat” („rezultat al raporturilor sociale anterioare”), respectiv ca o „construcţie” („produs al activităţii subiecţilor”)[14], ***contextualizarea***[15] capătă valenţe specifice, ca:

- acţiune de plasare – într-un anumit context – a unui mesaj;
- modalitate de dezambiguizare, de optimizare a realizării actului comunicativ;
- formă/manieră de evidenţiere a relaţiilor[16] existente între componentele mesajului şi cele ale situaţiei de comunicare, relaţii explicite/implicite, în măsură diferită, în principiu, pentru locutor şi interlocutor,

---

nikative Kontexte (parasprachlichkommunikativer Kontext/nichtsprachlichkommunikativer Kontext)” (Koch-Oesterreicher 1990: 11); contextul explicit şi cel implicit – Slama-Cazacu 1999: 121-122; contextul asociat planului extralingvistic (aşa-numitul context situaţional) şi contextul asociat planului lingvistic (cotext) – *Gramatica II* 2005: 781 etc.

[13] Reflectări ale contextului relaţional concretizat în elemente ca: *kinships, friendships, work, social contracts, acquaintanceships* apar şi în Fisher 1987: 60-64.

[14] Vion 1992: 105-106.

[15] Prezentată, în general, în literatura de specialitate, ca obiect al teoriei pragmatice a performanţei, în condiţiile în care „contextualizarea” este asociată sociolingvisticii, „interpretarea în context” – pragmaticii, iar „achiziţia” – psiholingvisticii – Moeschler-Reboul 1999: 29.

[16] Vezi şi Bougnoux 1998: 18: „a descifra un mesaj sau a înţelege un comportament presupune cunoaşterea cadrului, adică a tipului de relaţii în care acesta se înscrie” [trad. ns.].

tocmai prin prisma acceptării comunicării ca rezultantă a (inter)subiectivităţii ce caracterizează raportul locutor – interlocutor – mesaj.

Prin raportare la elementele prezentate *supra*, poate fi realizată distincţia între:

- *contextualizare din perspectiva locutorului* – în condiţiile în care locutorul iniţiază actul comunicativ încadrat într-un anumit registru (vezi şi contextul idiomatic, cel relaţional, cotextul şi contextul socio-cultural[17]): prin sintagmele adresative folosite, prin termenii actualizaţi (vocabularul fundamental, masa vocabularului), prin anumite structuri sintactice (construcţii eliptice sau, dimpotrivă, elaborate minuţios), prin valorificarea particulară a raportului lingvistic – extralingvistic (de exemplu, anumite gesturi sunt mai semnificative decât cuvintele în registrul familiarităţii), prin precizarea canalului de comunicare, în anumite situaţii (de exemplu, *,,Acum doar ascultăm, fără să privim...''*) etc.;
- *contextualizare din perspectiva interlocutorului* – asocierea mesajului cu anumite elemente anterioare/ulterioare, cu nivelul de „aşteptare" etc.: asocierea cu versuri, titluri, replici din filme, reclame etc., de unde o posibilă redimensionare a mesajului, în sensul de maximizare sau minimizare a perspectivei semantice şi pragmatice a acestuia;

NOTĂ: O altă distincţie posibilă din această perspectivă a interpretării este cea între *contextualizarea-rigoare* – impusă din perspectiva locutorului, care îşi dă seama de necesitatea dezambiguizării mesajului ca întreg sau a uneia/unora dintre componentele acestuia, respectiv din perspectiva interlocutorului, care nuanţează anumite elemente ale mesajului sau ca formă de feed-back dată la receptarea/decodarea mesajului (vezi sintagmele explicative/contextualizante de tipul *adică..., am vrut să spun/să arăt că..., aici..., acum..., prin aceasta înţelegem...* etc., gesturile indicative, mimica, direcţia privirii etc.) – , şi *contextualizarea-,,artificiu'' comunicativ*, care se constituie în formă de „manipulare" a interlocutorului prin prisma redimensionărilor de ordin semantico-pragmatic ale mesajului – vezi jocurile de rol.

- *contextualizare de tip relaţional/intersubiectiv* – valorificând, de fapt, anumite forme de *intracontextualizare* – redimensionare a coordonatelor contextuale în cadrul unei anumite situaţii de comunicare (de exemplu, adresarea către unul sau mai mulţi interlocutori; folosirea sau nu a unor

[17] Importantă este, în acest sens, contextualizarea conţinuturilor vizate/abordate în diferitele cicluri de învăţământ – vezi şi Lavinia Bârlogeanu, apud Păun-Potolea 2002: 45.

plurale inclusive etc.: *„Voi, adică toţi copiii grupei...”*, *„Voi, adică [+ se indică sau se numesc trei dintre copiii din grupa respectivă]”* etc.).

(d) Comunicarea-interacţiune

Comunicarea ca proces înseamnă acţiune, înseamnă manifestare pe multiple planuri, înseamnă comportament de emiţător, de receptor, de „observator” etc., înseamnă implicare (în grade diferite), deci şi interacţiune, în condiţiile în care fiecare participant la actul comunicativ îl/îi influenţează pe celălalt/ceilalţi (voluntar şi/sau involuntar), influenţând în acelaşi timp însuşi procesul ca atare (în etapa de proiecţie, construcţie, în derulare sau retrospectiv).

Aşadar, „a spune înseamnă a se comporta”[18] (conform behaviorismului) – de unde şi direcţiile de analiză şi de acţiune privind comportamentul de emiţător, respectiv de receptor de mesaje, după cum înseamnă şi „a acţiona asupra celuilalt”[19], realităţi identificabile, recognoscibile în plan didactic, unde educatori şi educaţi comunică, se comunică, interacţionează[20], se formează în sensul permanentei şi necesarei adaptări, redimensionări, nuanţări a demersului instructiv-educativ.

Comunicarea-interacţiune înseamnă, astfel, pe de o parte, o reţea de acţiuni dirijate unele către altele, intersectându-se, corelându-se în atingerea unui scop comun şi, pe de altă parte, adaptarea ca necesitate în realizarea optimizării actului comunicativ.

(e) Comunicarea-normă

Aparent limitativă ca sintagmă, ***comunicarea-normă*** trimite către ceea ce ar putea presupune actul comunicativ „normat” („normal”?!), respectiv către ceea ce abaterile de la normă pot genera, într-un demers construit voluntar sau involuntar astfel. Ce există/se acceptă drept normă în realizarea comunicării, când, de ce, cum se alege un anumit „écart” în acest sens…

În condiţiile în care, conform opiniei generale, a comunica înseamnă „a intra în normă”, a suprima elementele aleatorii[21], orice tip de comunicare presupune respectarea unor norme, încadrarea în anumite scheme comunicative,

---

[18] Lohisse 2001: 62.

[19] Lohisse 2001: 63. Aceeaşi direcţie a analizei şi interpretării procesului comunicativ este reflectată şi în opinia lui Daniel Bougnoux (1998: 9), care subliniază faptul că, în general, comunicarea „pare să implice o acţiune asupra spiritului persoanelor: acţiunea comunicaţională nu pune în relaţie subiectul şi obiectul (cuplu tehnic), ci subiectul cu subiectul (cuplu pragmatic). Omul acţionează asupra (reprezentărilor) omului prin intermediul semnelor.” [trad. ns.].

[20] Accent pus pe dimensiunea interpersonală şi interacţională a comunicării în Cerghit 2002: 47-49.

[21] Mattelart 1996: 9.

construirea altora etc. – principiu cu atât mai important în cazul comunicării din spaţiul educaţional, care vizează – prin însuşi actul comunicativ – formarea, dezvoltarea, fixarea de comportamente specifice de emiţător, respectiv de receptor.

Pe de altă parte, este inerentă necesitatea nuanţării a ceea ce reprezintă „tipic” într-o anumită situaţie de comunicare, dar „atipic” în alta, prin raportare tocmai la raportul normă – abatere de la normă, atât din punctul de vedere al conţinutului mesajului, cât şi din perspectiva formei.

Din perspectiva conţinutului, se remarcă – tipic – o preponderentă asociere a comunicării de tip privat cu aspecte particulare, situaţionale, personale ale existenţei cotidiene (cu rememorări ale unor elemente din trecut, proiecţii în viitor), iar a celei de tip public – cu teme specifice: vezi, de exemplu, pentru „discursul” de tip didactic, sfera cunoaşterii diferitelor domenii de activitate (teoretice şi/sau practice), reflectată în conţinuturi adaptate obiectivelor vizate, particularităţilor de vârstă şi individuale ale subiecţilor educaţiei, caracteristicilor de tip instituţional ale situaţiei de comunicare didactică etc. Atipicul este reprezentat, din acest punct de vedere, prin elemente (de cele mai multe ori fragmentare) care – prin însăşi ieşirea din modelele convenţionale, (re)cunoscute de participanţii la actul comunicativ – atrag atenţia atât asupra aspectelor inedite, cât şi asupra celor „clasice” cărora acestea li se opun (vezi, de exemplu, anumite variante de captare a atenţiei copiilor, de „rupere a ritmului” activităţii prin valorificarea unor elemente aparent neasociate/neasociabile conţinutului vizat).

Din punctul de vedere ale semnificantului, raportul tipic – atipic ia, preponderent, forma opoziţiei normă – abatere de la normă (raport doar aparent antitetic, cel puţin din perspectivă diacronică, în condiţiile în care generalizarea unei abateri de la normă implică, la un moment dat, impunerea unei noi norme).

Principala normă a comunicării (la nivel public şi privat) este reprezentată de valorificarea unui cod cunoscut de locutor şi interlocutor (şi, eventual, de alte persoane implicate într-o anumită situaţie de comunicare); aşadar, din această perspectivă, o primă abatere de la normă ar fi cea a utilizării unui alt cod, situaţie care se impune a fi relativizată în realitatea comunicativă, în condiţiile în care aceeaşi abatere de la normă poate fi, pe de o parte, motivantă pentru interlocutor în asimilarea/însuşirea unui nou cod, dar şi frustrantă pentru acesta, aflat la un moment dat în imposibilitatea de a decoda un mesaj în conformitate cu intenţia comunicativă a locutorului. Astfel, atipicul poate deveni, în primul caz, tipic pentru discursul didactic vizând însuşirea unei limbi străine, iar în cea de-a doua situaţie se constituie în factor perturbator al derulării actului comunicativ.

În general, însă, abaterile de la normă sunt concretizate, cel mai frecvent, în forme „neliterare"[22], generate/motivate de elemente corelate subcontextelor idiomatic, religios, socio-cultural, politic, spațio-temporal, afectiv, cognitiv, fiziologic, imaginar colectiv, motivațional colectiv etc.; acestora li se adaugă premisele utilizării unor forme neliterare (abateri de la norma recunoscută) cu rol în potențarea unora dintre ideile transmise sau în sublinierea atitudinii locutorului față de conținutul mesajului – vezi, de exemplu, utilizarea unor regionalisme pentru a trimite către plasarea acțiunii într-o anumită regiune, a unor forme arhaice pentru a marca perspectiva istorică asupra evenimentelor prezentate, a unor structuri incorecte pentru a evidenția/sugera anumite caracteristici ale unui personaj/ale unei persoane etc.

(f) Comunicarea-proces

Subsumându-și dimensiunile interpretative prezentate *supra*, ca formă de reflectare a relației (în accepțiune cel puțin dihotomică), a subiectivității/intersubiectivității, a contextualizării, a interacțiunii (inclusiv a elementelor enumerate anterior), a normei/abaterii de la normă etc., ***comunicarea-proces*** se constituie într-o realitate supraordonată, caracterizată prin aspecte pozitive și negative, variabile ca pondere și ca repercusiuni de la o situație de comunicare la alta, în funcție (și) de perspectiva considerată dominantă într-un anumit context comunicativ.

Emițătorul, receptorul, mesajul, canalul de transmitere a acestuia, codul (utilizat de emițător în codificare, respectiv de către receptor în decodificarea mesajului), raportul cauză – efect a/al codificării/transmiterii, receptării/decodării mesajului, proiecțiile emițătorului, orizontul de așteptare al receptorului, coordonatele subiective al emițătorului/receptorului, feed-back-ul (pozitiv/negativ), factorii perturbatori[23], anumite valențe contextuale, situația de comunicare în general etc. sunt „realități" reflectate în procesul comunicării, unicizându-l, transformându-l în chiar derularea sa.

Această ultimă perspectivă asupra comunicării implică, de altfel, și actualizarea celorlalte două componente vizate în subcapitolul de față: **limbajul**, ca apanaj al comunicării/autocomunicării, al contextului uman (aici), socio-cul-

---

[22] Utilizăm aici sintagma „forme neliterare" prin raportare la normele limbii române literare actuale.

[23] Din perspectiva eventualilor factori perturbatori, s-a realizat distincția între următoarele situații posibile în planul procesului comunicării: situația ideală – caracterizată prin nici un factor perturbator, prin nici o pierdere de informație; situația optimă – în care 60-90% reprezintă semnal, iar restul – factor perturbator; situația de maximă nedeterminare – în care raportul semnal – factor perturbator este de 50% – 50%; situația critică (de blocaj) – în care domină zgomotul, factorii perturbatori (Golu 2002: 490-491).

tural, al situației de comunicare, dar și al subiectivității locutorului/interlocutorului, al interacțiunii[24] pe care comunicarea o presupune etc. și **limba** – ca sistem de semne actualizate în cadrul actului comunicativ, ca „schemă” socială reflectată în planul individual, al vorbirii, ca mijloc de realizare a contextualizării lingvistice, ca formă de reflectare a contextului idiomatic etc. (aspecte care vor fi avute în vedere, de altfel, în capitolele ulterioare).

1.2. Nuanțări teoretico-aplicative în planul comunicării didactice

Relaționând aspectele teoretice prezentate *supra* pentru comunicarea interumană, în general, cu valențele particulare ale contextului didactic, se remarcă o serie de elemente caracteristice acestui nivel: ca relație, valori subiective/intersubiective, contextuale, normate, ca interacțiune, ca procesualitate, planul comunicării de tip didactic (avut în vedere aici) este unul care-și nuanțează ipostazele, statutul, tocmai prin prisma componentelor care-i conferă individualitate (preponderent, prin educatori și educați, prin relațiile dintre aceștia, prin coordonatele demersului instructiv-educativ în care se înscriu etc.).

(a) Ca ***relație***[25], comunicarea didactică presupune raportarea individului (emițător, respectiv receptor – cu educatorul și educatul plasați în ambele ipostaze) la „lume”, la realitatea referențială, inclusiv, sau mai ales, la componenta umană a acesteia, la anumite sisteme de valori etc., dar și (poate, mai ales) la sine, la ceea ce definește/formează/dezvoltă persoana.

De aici, derivatele personale (înțelese ca atribute ale persoanelor incluse în proces) ale implicării într-o comunicare de tip didactic, ancorate însă în cadrul care diferențiază acest tip de comunicare de altele – așadar, derivatele instituționale, curriculare etc. asociate nivelului avut în vedere.

---

[24] Pentru valoarea limbajului ca mijloc de transmitere a informațiilor – într-un sistem educațional logocentric – pentru avantajele și dezavantajele acestui tip de sistem (comunicațional tradițional), vezi Cerghit 2002: 39.

[25] Perspectivă subliniată, cu trimitere și către componenta interacțională a procesului (în accepțiunea de față – cu delimitări realizate astfel doar la nivelul teoretic, al interpretării, realitatea fiind unitară), și în opinia conform căreia comunicarea didactică presupune o relație angajată simultan la nivelul a două planuri: „codul cognitiv-informațional și codul afectiv-interpersonal”, de unde următoarea posibilă schematizare: „(1) nivelul contactului interpersonal cu ipostazele: (a) recepția mesajelor și a interlocutorului; (b) percepția mesajelor și a interlocutorului; (2) nivelul schimbului interpersonal cu ipostazele: (a) schimbul informațiilor; (b) schimbul stărilor și al atitudinilor” (Ezechil 2003: 139).

(b) Ca manifestare a ***subiectivității locutorului/interlocutorului***, respectiv a ***intersubiectivității***, comunicarea de tip didactic presupune cunoașterea particularităților subiecților educației (vezi capitolul 2, pentru caracteristicile copilului preșcolar), precum și conturarea unui profil al educatorului capabil să pună în valoare aceste particularități, să faciliteze dezvoltarea (pe multiple planuri) a subiecților, cu precizarea că reala optimizare a procesului se constituie ca reflectare a intersubiectivității, a compatibilizării, a adaptării permanente[26] a celor două coordonate subiective/personale implicate în actul comunicării.

(c) ***Contextualizarea***, ale cărei valențe aplicative au fost deja anticipate prin unele dintre exemplificările de la 1.1., presupune raportarea la multiplele coordonate ale tipurilor de context prezentate *supra*, în care se ancorează, de altfel, procesul comunicării didactice.

Particularizând pentru comunicarea didactică, contextul poate fi privit și din perspectiva elementelor implicate în schimbările impuse de o anumită perioadă, de un anumit curent în educație, de anumite aspecte ale politicii educaționale etc.; în acest sens, relevante devin așa-numitele „cadre ale schimbării", care nuanțează, de fapt, coordonatele contextului general al realizării demersului instructiv-educativ:

- ✓ cadrul-țintă (scopurile);
- ✓ cadrul emoțional;
- ✓ cadrul politic;
- ✓ cadrul structural (valorificarea spațiului, a timpului, a rolurilor și relațiilor);
- ✓ cadrul cultural;
- ✓ cadrul de învățare;
- ✓ cadrul de conducere[27],

acestea constituindu-se în tot atâtea premise ale contextualizării de diferite tipuri:

- contextualizare a conținuturilor, a strategiilor didactice – prin raportare la finalitățile avute în vedere pentru fiecare nivel de școlaritate, pentru fiecare subdiviziune a acestora;

---

[26] Avem în vedere, în acest context, multiplele „roluri" pe care le îndeplinește cadrul didactic în cadrul demersului instructiv-educativ: mediator, actor, instructor, consilier, „(re)modelator al situațiilor educaționale, al așteptărilor, valorilor, mentalităților aflate în proces de formare/maturizare", manager, „purtător de mesaj (științific)" etc. (Neacșu 2002: 95-96).

[27] Deși prezentate în contextul schimbărilor de la nivelul școlii, aceste „cadre" pot fi adaptate și la perspectiva mai generală a comunicării didactice; pentru schema inițială, vezi Louise Stoll și Dean Fink, apud Ulrich 2002: 122.

- contextualizare a modalității de relaționare, a formei de comunicare alese – în funcție de coordonatele subiective ale situației de comunicare (context afectiv, motivațional etc.);
- contextualizare realizată prin prisma politicii/politicilor educaționale promovate la un moment dat, într-un anumit spațiu, într-un anumit context intercultural, internațional etc.;
- contextualizare de ordin circumstanțial, respectiv relațional – anumite activități desfășurate într-un anumit interval de timp, într-un anumit spațiu, cu anumite persoane implicate etc.;
- contextualizare a conținuturilor și a modalității de relaționare, a mijloacelor de învățământ folosite etc. – prin prisma reperelor culturale (multi~, inter-culturale) ale unei situații de comunicare reale sau construite, (re)create;
- contextualizare a tuturor elementelor implicate în actul comunicativ didactic astfel încât să se ajungă la „învățare", cu toate nuanțele acesteia (avem în vedere aici însăși contextualizarea lingvistică, având rol în facilitarea decodării de către copil a unor unități lexicale inițial nereperate în vocabularul său activ/pasiv);
- contextualizare a demersului instructiv-educativ din perspectiva raportării la valorile instituționale, organizaționale, ierarhice ale acestuia;

etc.

(d) Comunicarea ca ***interacțiune***, ca acțiune a unuia asupra celuilalt, precum și ca acțiune a procesului asupra subiecților implicați în acesta și invers, ca acțiune a lumii în individ și invers etc., se concretizează în plan didactic într-o continuă redimensionare a coordonatelor demersului instructiv-educativ și a relațiilor stabilite între acestea. Anumite conținuturi, de exemplu, pot fi abordate, în anumite contexte, prin valorificarea anumitor strategii, anumite ipostaze în care sunt plasați subiecții educației au o mai mare sau mai mică forță acțională, persuasivă etc. decât altele, interpretarea componentei evaluative poate genera/generează modificări/adaptări ale activității proiectate sau în derulare etc.

(e) ***Norma*** ca perspectivă posibilă asupra procesului comunicării didactice poate fi asociată, pe de o parte, elementelor având caracter normativ (vezi documentele elaborate pentru fiecare nivel de școlaritate) și, pe de altă parte, celor care se pot constitui ca reprezentări ale raportului normă – abatere de la normă, cel mai frecvent ca modalitate de abordare a anumitor conținuturi, ca formă de transmitere a anumitor informații (vezi *supra* exemplele de actualizare a unor forme neliterare ale limbii române).

(f) ***Procesul*** comunicativ, în complexitatea ta, se suprapune – în accepţiunea de faţă – însuşi procesului prin care se vizează ca educaţia să îmbrace forme concrete; astfel, fiecare activitate desfăşurată la orice nivel al şcolarităţii este un exemplu de valorificare/actualizare a comunicării-proces; însuşi demersul de faţă se constituie, de altfel, într-o modalitate de prezentare a coordonatelor acestui proces – cu particularizare pentru activităţile de educare a limbajului în etapa preşcolarităţii.

În general, literatura de specialitate prezintă nuanţat diferitele componente ale procesului comunicării didactice/pedagogice, cu accent pe:

- „universul" individual, manifest sau latent, al subiecţilor implicaţi în procesul comunicării: ceea ce caracterizează cadrul didactic în plan personal (inteligenţă, motivaţie, plan emoţional, sisteme de valori, particularităţi de vârstă/generaţie, competenţă comunicativă etc.) şi profesional (ştiinţific – domeniul/domeniile de specialitate, psihopedagogic, comunicativ, relaţional în plan ierarhic, în cadrul unei instituţii etc.), respectiv ceea ce caracterizează – ca particularităţi de vârstă şi individuale, relaţionale, de mediu etc. – subiecţii[28] educaţiei;
- contextul educaţional general – generat de o anumită politică educaţională, reflectată în documentele avansate de ministerul de profil;
- conţinutul şi forma „mesajului" educativ[29] codificat/transmis, respectiv receptat/decodificat; avem în vedere, în acest sens, conţinutul în general „normat" (vezi documentele), abordat însă în maniere diferite, adaptate particularităţilor celorlalte componente ale sistemului; vezi, de exemplu, valorificarea comunicării verbale (orale/scrise), nonverbale (gestică[30], mimică, direcţia privirii, apropierea/depărtarea de interlocutor etc.) şi paraverbale (ton, timbru, pauze, inflexiuni ale vocii etc.),

---

[28] Vezi, pentru „repertoriile" cadrului didactic/copilului, Cerghit 2002: 53.

[29] Cu precizarea că mesajul nu implică doar conţinuturile propriu-zise (de specialitate, prevăzute în programă); comunicarea didactică presupune, în funcţie de intenţia comunicativă a cadrului didactic – considerat emiţător iniţial, într-o primă abordare – , mesaje de diferite tipuri: de orientare şi comunicare (transmitere, respectiv solicitare de informaţii); de evaluare (afirmare a propriei opinii sau solicitare a opiniilor copiilor); de influenţă (oferire sau solicitare de sugestii); de decizie (exprimare a acordului/dezacordului); de exprimare a climatului emoţional (potenţare sau diminuare a tensiunii comunicative); de integrare (exprimare a solidarităţii/opoziţiei) – după Ioan Radu, Petru Iluţ, Liviu Matei, apud Albulescu-Albulescu 2000: 63.

[30] Vezi distincţia dintre gesturile indicative, demonstrative, ilustrative etc., şi cele „personale" (ticuri, manifestări ale unui disconfort fizic sau psihic, de relaxare) ale cadrului didactic (şi ale copiilor, de altfel) – M. B. Grant, G. D. Henings, apud Albulescu-Albulescu 2000: 66.

într-o situaţie clasică de comunicare sau prin utilizarea mijloacelor tehnice[31], audio-vizuale etc.;

- eventualele elemente perturbatoare care pot interveni fie în etapa de proiecţie, fie în cea de realizare propriu-zisă, respectiv de evaluare a demersului instructiv-educativ:
  - ☑ erori în stabilirea finalităţilor, în asocierea cu anumite conţinuturi, cu anumite strategii didactice (cel mai frecvent, drept consecinţă a necunoaşterii componentelor prezentate anterior);
  - ☑ disfuncţii de ordin fiziologic: voce răguşită/slabă/prea puternică etc., deficienţe de auz, văz, stare de boală etc.;
  - ☑ disfuncţii de ordin psihic: grad excesiv de emotivitate, sisteme greşite de valori, prejudecăţi, lipsa motivaţiei, modalitate improprie/ incorectă de relaţionare locutor – interlocutor etc.;
  - ☑ disfuncţii de ordin contextual-circumstanţial: spaţiu neamenajat corespunzător, moment al zilei/activităţii care nu corespunde curbei de efort, zgomote de fond din interiorul/exteriorul sălii, grad neadecvat de iluminare, de încălzire etc.;
  - ☑ deficienţe în planul comunicării propriu-zise: nealegerea unui cod cunoscut interlocutorilor, valorificarea improprie a unui anumit canal de transmitere a mesajului, blocaje în asumarea rolului de locutor/interlocutor etc.;
- manifestări ale feed-back-ului pentru fiecare componentă prezentată *supra*, în vederea ameliorării anumitor aspecte, optimizării[32] procesului în ansamblul său.

Ca o condiţie esenţială (şi vizată cu precădere în lucrarea de faţă) a acestei optimizări, *competenţa comunicativă* este avută în vedere preponderent în studiile de specialitate, existenţa acesteia la cadrul didactic reprezentând premisa de formare şi dezvoltare a acestei competenţe şi la interlocutorii subiecţi ai actului educativ. Competenţa comunicativă este structurată prin coroborarea mai multor tipuri de elemente, aparţinând unor nivele comunicative

---

[31] Ca „reţele alternative” de transmitere a informaţiilor – Bougnoux 1998: 14.

[32] Pentru diferitele condiţii ale eficientizării comunicării pedagogice (racordarea la partener, identitatea de coduri la emiţător şi receptor – cu precizarea că „identitatea” este dificil de realizat, în practică – , contextualizarea, sprijinirea pe afecţiune şi interacţiune empatică, gestionarea comunicării etc.), vezi Cerghit 2002: 58 (detaliere: 58-73), precum şi Alexandrescu-Micle 2002. În ceea ce priveşte relativitatea, în practică, a „identităţii” codurilor, studiile efectuate în S.U.A. arată că „un elev care tocmai a învăţat ceva este un mai bun profesor pentru un alt elev decât poate fi un profesor cu pregătire pedagogică”, în condiţiile în care copiii au un limbaj/cod comun, se cunosc, se simt mai bine unul pe altul – Rosenberg 2005: 123.

care reflectă, pe de o parte, codul utilizat (prin cunoaşterea axei paradigmatice şi, mai ales, prin actualizarea anumitor componente ale acesteia pe axa sintagmatică a comunicării propriu-zise), şi, pe de altă parte, intenţia comunicativă, maniera de reprezentare a acesteia în plan argumentativ[33], raportarea la contextul referenţial şi relaţional, la situaţia de comunicare, în general etc.

Trimiteri bibliografice

- Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", *Gramatica limbii române. II. Enunţul*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2005
- Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iaşi, Polirom, 2000
- Alexandrescu, Florin; Micle, Mihai Ioan, *Tehnici de comunicare interpersonală*, Bucureşti, Asociaţia Română de Psihologie Transpersonală, 2002
- Bally, Charles, *Linguistique générale et linguistique française*, Quatrième édition revue et corrigée, Éditions Francke Berne, 1965
- Bârlogeanu, Lavinia, *Paradigma educaţional-umanistă în contextul postmodernităţii*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Iaşi, Polirom, 2002, pp. 25-46
- Bougnoux, Daniel, *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, Éditions La Découverte, 1998
- Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*, Bucureşti, Editura Aramis, 2002
- Coşeriu, Eugen, *Determinatió y entoro. Dos problemas de una linguistica del hablar. Teoria del lenguaje y linguistica general. Cinco estudios*, Madrid, „Biblioteca Romanica Hispanica" Editorial Grados, 1962
- Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003
- Fisher, B. Aubrey, *Interpersonal communication: pragmatics of human relationships*, New York, Random House, 1987
- Golu, Mihai, *Bazele psihologiei generale*, Bucureşti, Editura Universitară, 2002
- Hobjilă, Angelica, *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*, Iaşi, Casa Editorială Demiurg, 2003

[33] Vezi, din aceeaşi perspectivă, elementele structurale ale competenţei comunicative după Neacşu 1990: 255, unde se vizează stăpânirea sistemului limbii, a structurii textelor, a domeniului referenţial, a elementelor relaţionale, situaţionale, precum şi a celor transformaţionale şi de transfer.

- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf, *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990
- Lohisse, Jean, *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2001
- Mattelart, Armand, *La mondialisation de la communication*, Deuxième édition corrigée, Paris, Presses Universitaires de France, 1996
- Moeschler, Jacques; Reboul, Anne, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Coordonarea traducerii: Carmen Vlad, Liana Pop, Cluj, Editura Echinox, 1999
- Neacşu, Ioan, *Empatia şi modelarea competențelor pentru profesia didactică – perspectivă psihoeducațională*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Iaşi, Polirom, 2002, pp. 85-107
- Neacşu, Ioan, *Metode şi tehnici de învățare eficientă*, Bucureşti, Editura Militară, 1990
- O'Sullivan, Tim; Hartley, John; Saunders, Danny; Montgomery, Martin; Fiske, John, *Concepte fundamentale din ştiințele comunicării şi studiile culturale*, Iaşi, Polirom, 2001
- Palmer, Harold E., *The principles of language-study*, London, Oxford University Press, 1965
- Rosenberg, Marshall B.; *Adevărata educație pentru o viață împlinită: comunicarea nonviolentă ajută şcoala să crească performanțele, reduce conflictele şi îmbogățeşte relațiile interumane*, Traducere de Silvia Sbârnă, Bucureşti, Elena Francisc Publishing, 2005
- Sfez, Lucien, *Comunicarea*, Traducere de Margareta Samoilă, Prefață de Dan Lungu, Iaşi, Institutul European, 2002
- Slama-Cazacu, Tatiana, *Psiholingvistica – o ştiință a comunicării*, Bucureşti, All Educational, 1999
- Ulrich, Cătălina, *Reforma la nivelul şcolii – provocări şi posibilități*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Iaşi, Polirom, 2002, pp. 117-132
- Vion, Robert, *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992

Capitolul 2

Etapa preşcolarităţii – premise psihopedagogice

2.1. Particularităţile copilului preşcolar

Etapa preşcolarităţii – prezentată, în literatura de specialitate, ca cea de-a doua copilărie[34] – se caracterizează printr-un ansamblu de trăsături care individualizează atât vârsta ca atare, cât şi fiecare subiect al educaţiei, ritmul individual de dezvoltare constituind acum cu precădere premisa oricărui proces centrat pe copilul preşcolar.

În acest context, în proiectarea fiecărui demers instructiv-educativ (şi nu numai) trebuie avute în vedere elementele de ordin psiho-fiziologic ce definesc subiecţii educaţiei la această vârstă, condiţionându-le pe cele de ordin pedagogic. De aici cele două direcţii pe care se construieşte capitolul de faţă – pe de o parte, coordonate ale psihologiei copilului preşcolar şi, pe de altă parte, aspecte care redimensionează ştiinţa educaţiei, în general, particularizând-o în aşa-numita pedagogie preşcolară.

Ca ramură a psihologiei vârstelor – alături de psihologia sugarului, a antepreşcolarului, a adolescentului, a adultului, a bătrânului – psihologia copilului oferă date relevante pentru caracterizarea multiplă a subiecţilor educaţiei.

Prin raportare la diferitele teorii asupra dezvoltării personalităţii umane, cu rol în punctarea anumitor aspecte care individualizează fiecare etapă, fiecare ciclu de dezvoltare, fiecare (tip de) individ, vârsta preşcolară poate fi caracterizată în asociere cu:

- etapa preoperaţională a dezvoltării inteligenţei[35], reflectată în cele două stadii:

---

[34] Continuând prima copilărie (perioada antepreşcolară: 1-3 ani) şi anticipând cea de-a treia copilărie (perioada şcolară mică: 6-10 ani) – Şchiopu-Verza 1981: 32. În alte lucrări, prima copilărie se referă la băieţii de până la 7 ani şi la fetele de până la 6-7 ani (vezi, de exemplu, Claparède 1920: 420).

[35] Piaget, apud Bócsa 2003: 12; Baude 2002: 85-92.

- ☑ stadiul gândirii simbolice şi preconceptuale: 3-4 ani[36];
- ☑ stadiul gândirii intuitive: 4-7/8 ani;

- ☞ primul stadiu al moralităţii preconvenţionale[37] (în cadrul teoriei dezvoltării morale): până la 6 ani (când copiii apreciază corectitudinea unui comportament din perspectiva consecinţelor acestuia, a posibilităţii de a evita pedeapsa);
- ☞ al treilea şi al patrulea stadiu în dezvoltarea psihosocială[38], stadii caracterizate prin prisma unor conflicte-tip:
  - ☑ conflictul iniţiativă – vinovăţie: între 3 şi 5 ani;
  - ☑ conflictul sârguinţă – inferioritate: între 5 şi 6/7 ani[39] etc.
- ☞ stadiul personalismului (3-6 ani), marcat prin trei faze:
  - ☑ faza opoziţiei – prin opoziţia faţă de adult, copilul se diferenţiază de acesta şi îşi afirmă personalitatea;
  - ☑ faza seducţiei – „perioada de graţie" de la 3 la 5 ani, când copilului îi place „să se arate", să-şi demonstreze calităţile, când e capabil „să se observe" şi „să se contemple în operele sale";
  - ☑ faza imitaţiei – interesul copilului se întoarce treptat dinspre sine către lucrurile exterioare lui – „perioada sincretismului infantil"

şi prima parte a stadiului categorial[40] (în condiţiile în care acesta caracterizează perioada 6-12 ani);

- ☞ stadiul descoperirii realităţii externe (3-6 ani) şi începutul stadiului dezagregării subiectivităţii iniţiale (6-9 ani)[41].

În ansamblu, caracteristicile copilului preşcolar[42] se constituie într-un sistem ale cărui componente reprezintă premisele proiectării şi realizării oricărui

---

[36] Acest stadiu caracterizează perioada de la 18/24 luni până la 4 ani, însă reperele prezentate în lucrarea de faţă vizează ancorarea etapei preşcolarităţii (3-6/7 ani) în teoria dezvoltării inteligenţei.

[37] L. Kohlberg, apud Bócsa 2003: 13, Momanu 2002: 69, Popenici 2001: 35-38.

[38] E. H. Erikson, apud Bócsa 2003: 15.

[39] Întregul stadiu vizează copiii până la vârsta de 11 ani.

[40] Urmând stadiului impulsiv şi emoţional (0-6 luni) şi celui sonzorio-motor şi proiectiv (1-3 ani), în teoria lui Henri Wallon, construită pe conceptele de bază „emoţie", „mişcare" şi „imitaţie" – apud Baude 2002: 94-97; pentru o sinteză privind „perioadele succesive ale copilăriei", vezi Wallon 1975: 150-155.

[41] Prezentate, alături de „vârsta celei mai mici copilării" (0-15 luni), „perioada expansiunii subiective" (1-3 ani) şi „maturitatea copilului" (9-12 ani) – de Paul A. Osterrieth – ca stadii în dezvoltarea copilului – vezi Osterrieth 1976.

[42] Vezi Şchiopu-Verza 1981: 96-131; Jurcău-Megieşan 2001: 120-128 etc.; de asemenea, pentru caracteristicile pe care le manifestă copilul la intrarea în şcoală –

tip de activitate cu copiii aparţinând acestui nivel de vârstă (de unde şi necesitatea cunoaşterii acestora de către cadrele didactice, de către părinţi etc.); avem în vedere aici următoarele aspecte:

- ☞ dezvoltarea psihomotricităţii este realizată în raport cu formarea schemei corporale, cunoaşterea propriei imagini (vezi, de exemplu, momentul în care copilul se recunoaşte în oglindă, într-o fotografie etc.) şi reprezentarea de sine;
- ☞ creşterea fizică se realizează de la circa 92 cm/14 kg, la aproximativ 116 cm/22 kg;
- ☞ se manifestă caracterul de dreptaci, stângaci sau ambidextru al manualităţii copilului;
- ☞ se formează şi dezvoltă deprinderi asociate procesului alimentării, îmbrăcării, igienei, odihnei etc.;
- ☞ experienţa senzorială este dirijată, în vederea optimizării, prin cuvânt, care capătă rol deosebit şi în trecerea de la percepţia schematică, nediferenţiată, la cea organizată, cu o anumită finalitate;
- ☞ reprezentările („evocatoare, de completare, de anticipare şi fantastice"[43]) se dezvoltă;
- ☞ gândirea are un caracter concret; realul se îmbină cu imaginarul (vezi explicarea prin magie a multor situaţii, acţiuni, a existenţei unor obiecte, fiinţe etc.); gândirea copilului este caracterizată, de altfel, prin „tendinţe ludice" până pe la 7-8 ani, în condiţiile în care este dificilă diferenţierea fabulaţiei de gândirea considerată ca adevărată la această vârstă[44]; categoriile esenţiale ale gândirii copilului între 3 şi 7-8 ani au fost sintetizate de Jean Piaget prin raportare la: funcţia explicatoare: cauzalitate/realitate, timp şi loc; funcţia mixtă: motivarea actelor/justificarea regulilor; funcţia implicatoare: clasificare; nume/număr; relaţii logice[45];
- ☞ memoria are caracter nediferenţiat, păstrarea informaţiilor memorate având o durată redusă; de asemenea, memoria este influenţată de emotivitate (reţine mai uşor elementele „întărite" pozitiv) şi are caracter preponderent intuitiv, concret; capacitatea de memorare este relevantă după 4 ani;
- ☞ limbajul oral poate manifesta disfuncţii, de exemplu la nivelul pronunţiei, al asocierilor de cuvinte etc.; se constată o îmbogăţire a acestei componente (între 3 şi 5 ani copilul poate „câştiga" lunar circa 50 de

---

lucrările menţionate anterior (vezi stadiul ulterior celui al preşcolarităţii), Kelemen e.a. 2006: 41-46 etc.

[43] Şchiopu-Verza 1981: 96.

[44] Piaget 1924: 267.

[45] Piaget 1923: 307.

cuvinte[46]), trecându-se de la limbajul situativ la cel contextual (vezi, de exemplu, cazul povestirilor, al repovestirilor etc.);
- atenția se menține concentrată în măsură variabilă de la un copil la altul, de la un context la altul, în funcție și de factori precum starea afectivă, interesul față de activitatea respectivă, întărirea pozitivă a comportamentului etc.; capacitatea de concentrare crește de la preșcolarul mic (5-7 minute), la cel mijlociu (12-14 minute) și la cel mare (20-25 de minute, uneori chiar 40-45 de minute – vezi, în acest sens, anumite activități desfășurate cu preșcolarii de la grupa pregătitoare – și ca modalitate de pregătire pentru școală);
- afectivitatea devine, treptat, mai controlată; stările afective se înmulțesc, se îmbogățesc și se nuanțează; se realizează trecerea de la emoții la sentimente; importante sunt afectivitatea, ca „energetică a conduitelor" și „echilibrarea prin autoreglare"[47];
- imaginația își dezvoltă funcțiile de completare, de proiectare și anticipare; se constată progrese în valorificarea imaginației reproductive, dar și a celei creatoare;
- adaptarea copilului la diferite contexte, la cerințele exprimate etc. se realizează în grade diferite – vezi, de exemplu, adaptarea copiilor la mediul din grădiniță[48];
- relaționarea îmbracă forme specifice – în condițiile în care copiii cei mai mici „rămân izolați chiar la grădiniță", de la 4 ani apar primele grupuri de doi, iar de la 5 ani se face simțită nevoia de tovarăși de joacă[49];
- jocul, ca activitate fundamentală, se diversifică și se îmbogățește în funcții[50]; vezi, de asemenea, situarea/gradarea jocurilor: „jocurile pur funcționale, apoi jocurile de ficțiune, de achiziție și de confecționare"[51];
- învățarea, atât cea socială (relațională, interacțională), cât și cea didactică, se constituie în factor al dezvoltării copilului, al achiziționării de cunoștințe, al formării deprinderilor de muncă intelectuală etc.

Principalele caracteristici ale copilului preșcolar sunt sintetizate, în literatura de specialitate[52], și din perspectiva stadiilor identificate în cadrul celei

---

[46] Șchiopu-Verza 1981: 101.
[47] Piaget-Inhelder 1966: 133-134.
[48] Pentru exemplificări (adaptarea dificilă poate dura, la preșcolarii mici, între 4 și 8-10 săptămâni, la cei mijlocii – 4-5 săptămâni etc.), vezi Șchiopu-Verza 1981: 103-105.
[49] Chateau 1967: 62.
[50] Vezi exemple pentru diferite aspecte ale dezvoltării psihice a copilului preșcolar (jocuri, elemente de relaționare etc.) – Moale 2005: 10.
[51] Wallon 1975: 45.
[52] Vezi, de exemplu, Șchiopu-Verza 1981: 41.

de-a doua copilării, sinteză utilă prin prisma raportării la grupele (mică, mijlocie, mare, pregătitoare) din grădiniţă:

- „preşcolarul mic (3-4 ani) – explorarea, lărgirea, cunoaşterea mediului; adaptare la grădiniţă relativ dificilă[53]; amprenta mediului, joc expansiv;
- preşcolarul mijlociu (4-5 ani) – creşterea autonomiei în autoservire şi îmbrăcare; dezvoltare a jocului cu subiecţi; dezvoltarea imaginaţiei verbale; [...] dezvoltarea de aptitudini;
- preşcolarul mare (5-6 ani) – dezvoltarea sociabilităţii, jocul cu rol, comunicarea (vorbirea contextuală); dezvoltarea vieţii interioare, a aptitudinilor".

În contextul existenţei, încă, în învăţământul preşcolar şi a copiilor de 6-7 ani, precum şi ca preambul al ideii de continuitate între cele două cicluri (preşcolar şi şcolar mic), prezentăm aici şi caracteristicile copilului de 6-7 ani, considerat în lucrarea avută în vedere ca „şcolar începător" (în acest sens, se poate considera ca relevantă şi sintagma „grupă pregătitoare" utilizată în contemporaneitate): „alfabetizarea – relaţii de competiţie; admiterea tutelei; diversificarea învăţării; jocul cu reguli, submisia la reguli".

2.2. Aspecte particulare ale limbajului preşcolarilor

Între egocentrism şi socializare, între individual şi general, între autocomunicare şi comunicare, între situativ şi contextual, limbajul copilului preşcolar se caracterizează printr-o serie de elemente a căror cunoaştere este implicit raportată la modalităţile în care activităţile de educare a limbajului la această vârstă sunt gândite, puse în practică, evaluate, ameliorate, extinse etc.

Considerat „instrument esenţial al adaptării sociale"[54], limbajul capătă valori deosebite în cazul copiilor; Jean Piaget particularizează, din această perspectivă, funcţiile limbajului (raportându-se iniţial la cea esenţială – de comunicare a gândurilor), identificându-le pe cele specifice limbajului copiilor, concretizate în două direcţii: „egocentrică"[55] şi „socializa(n)tă"[56]:

---

[53] Aceasta fiind explicabilă, de altfel, în ideea unui continuum antepreşcolaritate – preşcolaritate, şi prin tipul de asimilare şi acomodare care caracterizează primii doi ani ai copilăriei, când „elaborarea universului de către inteligenţa senzorio-motorie constituie trecerea de la o stare în care lucrurile sunt centrate în jurul unui eu, care crede că le dirijează, deşi se ignoră pe sine ca subiect, la o stare în care, dimpotrivă, eul se situează, cel puţin în mod practic, într-o lume stabilă şi concepută ca independentă de activitatea proprie" – Piaget 1976: 288.

[54] Piaget-Inhelder 1966: 50.

[55] Opinie nuanţată în unele studii: „spre sfârşitul perioadei preşcolare, vorbirea egocentrică dispare gradual – nu ca să se şteargă, aşa cum a crezut Piaget, ci ca să se

(1) limbajul egocentric, reprezentat prin:
- **repetiţie (écholalie)** – repetiţia silabelor sau cuvintelor (din plăcere, nu cu o anumită finalitate);
- **monolog** – „copilul vorbeşte pentru el, ca şi cum ar gândi cu voce tare; el nu se adresează nimănui"[57];
- **monolog în doi sau colectiv** – „fiecare asociază celuilalt acţiunea sa sau gândirea sa la un moment dat, însă fără grija de a fi auzit sau înţeles realmente; punctul de vedere al interlocutorului nu intervine niciodată: interlocutorul nu este decât un excitant"[58].

(2) limbajul socializat, implicând:
- **informaţie adaptată** – copilul comunică, informează, poate influenţa comportamentul interlocutorului prin ceea ce transmite etc.; se vorbeşte despre „informaţie adaptată" în cazul în care copilul se plasează „în punctul de vedere al interlocutorului"; altfel – este monolog colectiv;
- **critică** – implică remarcile (deşi mai mult afective decât intelectuale) ale copilului asupra celuilalt, asupra comportamentului, acţiunii acestuia;
- **ordine, rugăminţi şi ameninţări** – presupun acţiunea unui copil asupra altui copil;
- **întrebări** – sunt incluse în limbajul socializat prin prisma faptului că se aşteaptă răspuns la aceste întrebări formulate de copil;
- **răspunsuri** – apar doar ca urmare a unor întrebări formulate clar, direct sau a unor ordine, nu şi în cadrul dialogurilor, ca replică la enunţuri care nu sunt formulate interogativ[59].

Dintr-o altă perspectivă a analizei (complementară celei dintâi), în condiţiile în care valorificarea limbajului generează, alături de gândire, şi influenţarea acţiunii, se consideră că există trei „stadii de dezvoltare la nivelul abilităţii copiilor de a utiliza limbajul pentru direcţionarea comportamenului lor"[60]:

---

desfăşoare în fundal, sub forma gândirii verbale silenţioase" – Schaffer 2005: 270; „preşcolarul ţine seama de auditor – în special de cel adult – , nu numai că i se adresează şi că îl interesează reacţia acestuia, dar copilul vrea, adesea, şi să placă auditorului [...], totodată intervine adesea pentru a corija modul de povestire al altor copii" – Slama-Cazacu 1999: 295 etc.

[56] Piaget 1923: 17. Precizăm că cele opt categorii fundamentale ale limbajului copiilor au fost identificate în urma sintetizării informaţiilor obţinute din analiza diferitelor aspecte ale limbajului unor copii de 6 ani.

[57] Piaget 1923: 17.

[58] Piaget 1923: 18.

[59] Piaget 1923: 18-19.

[60] A. R. Luria, apud Schaffer 2005: 271.

- ☞ până la 3 ani – ceea ce spune o altă persoană poate declanşa o acţiune, dar nu o poate inhiba;
- ☞ între 3 şi 4-5 ani – răspunsul la instrucţiuni este impulsiv;
- ☞ după 5 ani – copiii declanşează sau îşi inhibă acţiuni prin prisma instrucţiunilor verbale primite.

Se remarcă, de asemenea, o gradare în utilizarea limbajului şi din perspectiva raportării la ceilalţi, care sunt descrişi de copii „de la atributele externe la cele interne, de la general la specific, de la simplu la complex, de la global la diferenţiat, de la egocentric la sociocentric", pentru ca abia după 10-11 ani să se ajungă la comparaţia socială, la organizare şi la o anumită stabilitate a procesului/actului descriptiv[61].

Universul „de ce-urilor" (care apar pe la 3 ani şi sunt foarte frecvente până spre 7 ani[62]), caracterizând aşa-numita „a doua vârstă a întrebărilor la copil", în condiţiile în care prima vârstă vizează numele şi locul, iar cea de-a doua – cauza şi timpul[63], se subordonează celui mai general, al diferitelor tipuri de construcţii interogative formulate de copii; avem în vedere, în acest sens, după prezentarea lui Jean Piaget:

✎ „de ce-urile"[64]:

- ☞ de explicare cauzală (inclusiv finală) – „răspunsul aşteptat implică ideea de cauză sau de cauză finală" (ex. *De ce e aşa de grea?*), vizând explicarea unui element material;
- ☞ de motivare – implică o acţiune sau o stare psihică; „copilul caută aici nu o cauză materială, ci intenţia, motivul care a ghidat acţiunea, uneori şi cauza psihologică" (ex. *Plecaţi? De ce?*);
- ☞ de justificare (cea logică apărând de la 7-8 ani) – implică „un motiv de ordin particular, motivul nu al unei acţiuni oarecare, ci al unei reguli" (ex. *De ce se spune...?*);

☞ întrebările de explicare cauzală (*La ce serveşte...un anumit obiect?; Ce face să meargă...?*);

---

[61] Schaffer 2005: 259-160.

[62] În alte lucrări această vârstă este relativizată – de exemplu, în Miller 1959: 212 se consideră că întrebările devin mai puţin frecvente de la 5 ani.

[63] Piaget 1923: 215.

[64] Piaget 1923: 217-219. Precizăm, în acelaşi context, că folosirea conjuncţiilor de conexiune cauzală şi logică, precum şi a conjuncţiilor de „discordanţă" (studiate de Jean Piaget – 1924: 5-81) reflectă o serie de caracteristici ale copiilor de 3 – 6/7 ani: confuzia cauzalitate – consecinţă, tendinţa de a juxtapune afirmaţiile în loc de a explicita legăturile cauzale, gradul redus al nevoii de a justifica, de a aduce dovezi – Piaget 1924: 77.

- întrebările vizând realitatea sau istoria (*Peste cât timp e Crăciunul? Iaşi este în România?*);
- întrebările privind acţiunile şi intenţiile umane (*Pot să mănânc această pară? Vă place mai mult să ... sau să...?*);
- întrebările referitoare la reguli sau la utilizări (*Cum se scrie... un nume?*);
- întrebările privind calculul (*9+9 cât face?*);
- întrebările de clasificare şi evaluare[65] (*Este o albină?, Ce e o farfurie?, E drăguţ, nu-i aşa?*).

Reflectare, în măsură diferită de la caz la caz, a vorbirii din mediul familial, a influenţelor din grădiniţă, din mass-media etc., coroborate cu valorificări originale ale componentelor sistemului limbii (fără a exclude, însă, principiile studierii/predării-învăţării limbajului[66]), „stilul vorbirii copilului"[67] se caracterizează prin aspecte particulare:

- **în plan lingvistic**:

☑ ***la nivel fonetic/fonologic***

- sunt specifice modificările formei cuvintelor (prin prisma dificultăţii de a pronunţa anumite sunete/grupuri de sunete, a asocierii anumitor cuvinte/realităţi denumite de acestea[68] (*gădiniţă* pentru *grădiniţă*, *ocogon* pentru *octogon*, *mesuţă* pentru *măsuţă* – în asociere cu forma de plural *mese* etc.);
- ritmul vorbirii, intonaţia etc. sunt motivate cel mai frecvent de starea de spirit a copilului;
- pot fi accentuate greşit anumite cuvinte/structuri;

---

[65] Piaget 1923: 260-263.

[66] Vezi, de exemplu, Palmer 1965: 34-39. Precizăm că, deşi aceste principii sunt asociate cu precădere studierii unei limbi străine de către adulţi, valabilitatea lor este evidentă la orice nivel al activităţii de abordare a problemelor limbajului, deci şi la cel al achiziţionării/dezvoltării/fixării anumitor componente ale acestuia de către copii.

[67] Prezentat/numit ca atare în Slama-Cazacu 1999: 295 ş.u. O perspectivă interesantă este, de asemenea, cea a diferenţelor individuale la nivelul limbajului, diferenţe care sunt punctate prin prisma indicatorilor statistici ai stilului: bogăţia vocabularului, diversificarea verbală şi raportul ocurenţă – tip, lungimea frazei, stilul şi punctuaţia, raportul verbe – adjective (se consideră, de exemplu, că structurile/construcţiile active caracterizează copiii cu tendinţe de instabilitate emoţională mai mare) – Miller 1959: 165-174.

[68] Fenomen similar celui al etimologiei populare din vorbirea adulţilor – *renumeraţie* [în loc de *remuneraţie*] – prin asociere cu „număr", „ideea de a număra banii din salariu" etc.

☑ ***la nivel lexical-semantic***

- se constată prezenţa preponderentă a cuvintelor „concrete", trimiţând către referenţi din realitatea apropiată universului cunoscut de copil: obiecte din mediul obişnuit de viaţă, elemente ale naturii etc.: *apă, masă, creion, soare, ploaie* etc.);
- cuvintele „abstracte" (tip *bucurie, tristeţe, viaţă, frumuseţe* etc.) sunt valorificare mai rar sau chiar deloc de către copil, mai ales la începutul perioadei preşcolare[69];
- pot fi actualizate de către copii şi forme neologice, populare, regionale, argotice chiar, în funcţie de influenţele de mediu;
- sunt favorizate anumite împrumuturi din alte limbi, în condiţiile în care copiii sunt atraşi de formele inedite ale unităţilor lexicale respective: (*oops, ok, hello, merci* etc.);
- se remarcă preferinţa copiilor pentru semele [+ concret], [+ individualizant] atât în cazul cuvintelor polisemantice (*culoare* „creion colorat, acuarele"), cât şi în condiţiile construirii de metafore, comparaţii, epitete (*„cărbunele este ca întunericul din pivniţă când este noapte", „şi când plouă, norul se face aşa, ca o apă limpede, se aşterne pe tot cerul"*[70]);
- se creează cuvinte noi prin analogie cu formele deja existente în limbă (de exemplu, *„mopez"* – de la *mop*, *„a da cu mopul"*, *„mă tincturezi"* – de la *tinctură*, *„a pune tinctură pe rană"* etc.);
- se revalorizează (prin substituiri, licenţe, dezvoltări semantice etc.) forme existente deja în vocabularului copiilor (*„vântul [...] face crengile să facă vvv* [gest] *şi pomii se clatină, se macină crengile..."*[71]);

---

[69] Vezi exemplele prin care Slama-Cazacu 1999: 297 ilustrează aceste aspecte – cuvinte/perifraze prin care copiii înlocuiesc termenii abstracţi comuni: *„După ce se ia soarele* [= apune]*, e rece afară", „că te-ai întristat înseamnă că ţi-ai făcut de gând", „când mori, când închizi ochii şi nu mai respiri...toată viaţa ta nu mai respiri, nu te mai mişti"* – acestea putându-se constitui (în opinia noastră) într-un alt tip de expresivitate, caracteristic stilului vorbirii copilului (în condiţiile în care se acceptă existenţa acestui stil, alegerea pe care o implică verbalizarea de tipul celui exemplificat *supra* presupune valorificarea – într-o manieră originală, condiţionată/contextualizată de achiziţiile de care copilul dispune deja la nivel lexical-semantic – a vocabularului activ al preşcolarului).

[70] Exemple preluate din Slama-Cazacu 1999: 297.

[71] Slama-Cazacu 1999: 298.

☑ ***la nivel gramatical***

- gândirea concretă, analitică, asociată planului afectiv se constituie în premisă a utilizării preponderente a timpului prezent (uneori, în povestire, şi a imperfectului), a structurilor în bloc[72], a construcţiilor simple, în general, coordonate, a exprimării eliptice, respectiv a repetiţiilor ca modalitate de potenţare a valenţelor persuasive ale mesajului *(„stă departe, departe...")*;
- se constată dificultăţi în realizarea concordanţei timpurilor, în utilizarea formelor de genitiv-dativ ale substativelor şi substitutelor acestora, a anumitor forme de plural, respectiv de feminin etc.;
- la nivelul frazei, sunt actualizate propoziţii/fraze scurte şi este valorificată coordonarea simplă copulativă (prin *şi*), cu rara utilizare a subordonării (în fraze scurte) – forme de manifestare a „succesiunii prin fragmente"[73], a viziunii fragmentare pe care o au preşcolarii, în general;

☞ **în plan extralingvistic:**

☑ pe lângă mimica expresivă, se remarcă valorificarea gesturilor substitutive (prin care copilul descrie ceea ce nu numeşte: de exemplu, o acţiune, o stare etc.: „*vântul* [+ gest: mişcarea crengilor]"), afective (exteriorizare a unor trăiri, stări de spirit – de exemplu, îmbrăţişarea mamei, a unei jucării, aruncarea unui obiect etc.), respectiv indicative (cel mai frecvent asociate deicticelor verbale: „*aici* [+ gest de indicare cu degetul]", „*băiatul acela* [+ gest de indicare cu degetul]" etc.).

În ceea ce priveşte **limbajul – desen** (ca formă de manifestare a copilului, ca mijloc de comunicare şi de autocomunicare, de relaţionare cu sine, cu ceilalţi şi cu lumea etc.), conform opiniei lui G. Luquet[74], „desenul copilului este până la vreo 8-9 ani esenţialmente realist ca intenţie, dar subiectul începe prin a desena ceea ce *ştie* despre un personaj sau despre un obiect, înainte de a exprima grafic ceea ce *vede*", realismul desenului trecând prin diferite faze:

---

[72] „Blocurile sintagmatice" (structuri în cadrul cărora copilul nu discriminează), caracteristice antepreşcolarului, se păstrează – într-o anumită măsură – şi la preşcolari: vezi exemple de tipul *„punguţa cu doi bani era plină de galbeni", „un trei iezi cucuieţi mic"* (Slama-Cazacu 1999: 291) etc., dificultăţile fiind cel mai frecvent generate de distingerea prepoziţiilor, a conjuncţiilor din lanţurile sintagmatice. A se vedea, în acest sens, şi exemple din folclorul copiilor.

[73] Slama-Cazacu 1999: 294.

[74] Apud Piaget-Inhelder 1966: 55.

- ✍ „realism fortuit" – aşa-numita „fază a mâzgăliturilor" (2-3 ani: se realizează jocuri-exerciţii grafice);
- ✍ „realism neizbutit/eşuat" – „starea de incapacitate sintetică" (3-4 ani: copilul nu este atent şi nu manifestă îndemânare manuală);
- ✍ „realism intelectual" – „stadiul desenului ideo-plastic" (5-6 ani: copilul reflectă în desen, într-o manieră aglutinată, ceea ce vede/ştie);
- ✍ „realism vizual" – la 7-8 ani apar „intuiţii proiective" în desenele copilului, iar la 8-9 ani perspectiva vizuală este una particulară[75].

Primului stadiu (nivelul 1, al „mâzgăliturii"), Osterrieth (1976) îi adaugă alte trei niveluri, dintre care doar cel de-al doilea este avut în vedere în capitolul de faţă: stadiul schematismului (3-9 ani)[76], când copilul îşi construieşte un fel de „vocabular grafic", îşi creează anumite „structuri grafice" – scheme (Osterrieth) sau ideograme (Lurçat[77]).

Aceste elemente se constituie, de altfel, în alternative ale exprimării copiilor preşcolari ca emiţători de mesaje (scriind/desenând scrisori adresate lui Moş Crăciun, felicitări pentru mama, invitaţii la serbările din grădiniţă), dar şi ca receptori ai acestora (feed-back-ul oferit, prin desen, la lectura educatoarei, la o activitate de convorbire, la una de observare etc.).

Trimiteri bibliografice

- 🕮 Baude, Jean-Michel, *Pédagogie générale et relations humaines*, Paris, Librairie Vuibert, 2002
- 🕮 Bócsa, Éva, *Psihologia vârstelor*, Petroşani, Editura Edyro Press, 2003
- 🕮 Chateau, Jean, *Copilul şi jocul*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967
- 🕮 Claparède, Ed., *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale*, Huitième édition augmentée d'une préface complémentaire, Genève, Librairie Kundig, 1920
- 🕮 Jurcău, Nicolae; Megieşan, Gabriela Maria, *Psihologie generală şi a dezvoltării*, Cluj-Napoca, Editura U. T. Pres, 2001

---

[75] Apud Piaget-Inhelder 1966: 55-56; Preda-Preda 2002: 48; Schaffer 2005: 237-238.
[76] Acesta fiind urmat de stadiul realismului convenţional (9-13 ani) şi de cel asociat perioadei adolescenţei.
[77] Apud Preda-Preda 2002: 49.

- 🕮 Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurențiu Iulian; Cozma, Janina; Sorițeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preşcolară şi metodica activităţilor în grădiniţă*, Arad, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu", 2006
- 🕮 Miller, George A., *Langage et communication*, Traduit de l'anglais par Colette Thomas, Paris, Presses Universitaires de France, 1956
- 🕮 Moale, Aurica, *Conţinuturi şi strategii didactice realizate în grădiniţă, la grupa mare în activităţile de educare a limbajului, cunoaşterea mediului şi activităţi matematice*, Slatina, Didactic Pres, 2005
- 🕮 Osterrieth, Paul A., *Introducere în psihologia copilului*, Traducere de Constantin Urmă, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976
- 🕮 Popenici, Ştefan, *Pedagogia alternativă: imaginarul educaţional*, Prefaţă de Cezar Bîrzea, Iaşi, Polirom, 2001
- 🕮 Piaget, Jean, *Construirea realului la copil*, Traducere de Dan Răutu, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976
- 🕮 Piaget, Jean, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Niestlé S.A., 1924
- 🕮 Piaget, Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Niestlé S.A., 1923
- 🕮 Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel, *Psihologia copilului*, Ediţia a treia, Paris, Presses Universitaires de France, 1966
- 🕮 Preda, Rodica; Preda, Vasile, *Evoluţia limbajului grafic infantil*, în *Revista Învăţământul preşcolar. Educaţia în anul 2000*, nr. 3-4, Bucureşti, 2002
- 🕮 Schaffer, H. Rudolph, *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2005
- 🕮 Slama-Cazacu, Tatiana, *Psiholingvistica – o ştiinţă a comunicării*, Bucureşti, All Educational, 1999
- 🕮 Şchiopu, Ursula; Verza, Emil, *Psihologia vârstelor (ciclurile vieţii)*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981
- 🕮 Wallon, Henri, *Evoluţia psihologică a copilului*, Traducere de Victoria C. Petrescu şi Elvira Balmuş, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975

Capitolul 3

Didactica activităților de educare a limbajului – concepte operaționale, direcții de abordare

3.1. Despre o didactică a preșcolarității

În condițiile politicii educaționale actuale, **învățământul preșcolar** se constituie (încă) în primul nivel organizat, sistematic, instituționalizat, generalizat al demersului instructiv-educativ, deschis copiilor cu vârsta între 3 și 6-7 ani, reprezentând, în același timp, primul cadru de realizare a socializării subiecților (cu excepția situațiilor, deocamdată[78] incomparabil mai reduse ca număr și ca relevanță, de frecventare de către copii a anumitor instituții înainte de împlinirea vârstei de 3 ani).

Caracterul sistematic al organizării demersului în etapa preșcolarității este dat de proiectarea și realizarea în grădiniță a mai multor tipuri de activități (asociate în programul zilnic în pondere diferită, de la caz la caz, pornind însă de la un modul constant, în funcție și de tipul de grădiniță: cu program normal, cu program prelungit): activități comune – AC, activități alese/la alegerea copiilor – AA, activități recreative și de relaxare – ARR, activități de dezvoltare și exersare a aptitudinilor individuale – ADEAI, activități recuperatorii – AR, activități opționale – AO, extinderi – E; prin acestea se vizează:

[78] Formulările temporar limitative sunt motivate de popularizarea intenției de punere în practică a coordonatelor unei „educații timpurii", vizând două dimensiuni la nivel procesual: „începerea preocupărilor educaționale de la vârstele mici" (educația timpurie este asociată vârstei 0-6/7 ani, așadar include, alături de perioada preșcolarității, și etapele anterioare acesteia), respectiv „implicarea familiei și comunității în educarea copilului mic și preșcolar" – Vrășmaș 1999: 26.

- socializarea[79] preşcolarilor (atribut esenţial al nivelului I – 3-5 ani – al etapei preşcolarităţii);
- adaptarea copiilor la normele colectivului/grupului, pe de o parte, respectiv la cele ale desfăşurării anumitor tipuri de activităţi, incluse într-un sistem organizat în conformitate cu anumite principii, prin raportare la anumite coordonate de ordin spaţial (grădiniţa, sala de grupă, centrele de interes/„colţurile" etc.), temporal (orarul grupei), personal, interpersonal (ceilalţi copii din grupă, educatoarea/educatorul, alte persoane) etc. ale situaţiei de comunicare didactică;
- dezvoltarea normală, fizică şi psihică, în ritm propriu, a copiilor;
- satisfacerea „nevoilor interioare" ale copiilor preşcolari: nevoia de mişcare, de relaxare, curiozitatea;
- ancorarea copilului în joc – activitate fundamentală;
- realizarea de achiziţii cognitive;
- formarea unor deprinderi de comportare civilizată;
- formarea conştiinţei de sine;
- valorificarea/actualizarea şi dezvoltarea capacităţii de a comunica verbal, nonverbal şi paraverbal;
- formarea unor deprinderi de muncă intelectuală, familiarizarea cu anumite tehnici ale acesteia;
- formarea unor deprinderi motrice;
- optimizarea – prin deschidere – a universului cognitiv şi afectiv[80] al copilului preşcolar – stimularea memoriei, imaginaţiei, atenţiei, coordonatelor limbajului etc.;
- pregătirea copilului pentru accederea la etapa ulterioară: nivelul învăţământului primar (coordonată preponderentă în cadrul nivelului II – 5-6/7 ani – al etapei preşcolarităţii).

Prin prisma acestei ultime perspective vizate, ca modalitate de anticipare/prefigurare, la nivelul obiectivelor, al conţinuturilor, al formelor de organizare a activităţii, al metodelor valorificate etc., a etapei micii şcolarităţi, preşcolaritatea se constituie într-o formă particulară de raportare – prin intermediul jocului, ca activitate fundamentală – la particularităţile de vârstă şi individuale ale preşcolarilor, într-o demers gradual, de la jocul cu/legat de obiecte (la 3 ani), la cel cu subiect şi cu rol, respectiv la jocul cu reguli etc.,

---

[79] Vezi, în acest sens, socializarea prin limbaj, în condiţiile în care „adultul gândeşte social chiar şi când este singur, iar copilul până la 7 ani gândeşte şi vorbeşte de manieră egocentrică şi atunci când este în societate" [trad. ns.] (Piaget 1923: 56).
[80] Pentru exemple, vezi Mitu-Antonovici 2005: 8.

creând astfel puntea către ceea ce va presupune, în ciclul primar (şi ulterior), învăţarea ca activitate fundamentală.

Conceptele-cheie ale unei didactici a preşcolarităţii sunt, astfel:

☑ comunicare;
☑ socializare – relaţionare, cooperare[81], adaptare;
☑ conştiinţă de sine;
☑ instrumente – alfabetizare[82] – pre-şcolaritate,

subsumate **ideii de descoperire a noului de către copii** şi raportate la ceea ce presupune proiectarea, organizarea şi realizarea unui demers instructiv-educativ optim:

- stabilirea finalităţilor vizate;
- raportarea la documentele şcolare – date, completate, respectiv create de către educatoare/educator (vezi Figura 1);
- selecţia conţinuturilor (cu atât mai mult cu cât, pentru etapa preşcolarităţii, acestea nu sunt prevăzute în programă ca în cazul celorlalte cicluri de învăţământ);
- alegerea modalităţii de abordare a unei anumite unităţi de conţinut (ancorată într-o temă/subtemă – de unde şi ideea de proiectare de la general la particular, cu posibilitatea de adaptare a anumitor elemente în funcţie de valenţele contextuale ale derulării activităţii instructiv-educative), a strategiei didactice optime – metode şi procedee, mijloace de învăţământ, forme de organizare a activităţii, resurse (umane, temporale) puse în valoare etc.;
- stabilirea manierei/formei de realizare a evaluării etc.

Vezi, în acest sens, Figura 1 – ca modalitate de schematizare a reperelor considerate esenţiale ca premise ale delimitării unei didactici a preşcolarităţii în contextul educaţional actual.

[81] „Educaţia în slujba vieţii" este, în această concepţie, opusul „educaţiei dominaţiei" (Rosenberg 2005: 22).
[82] Conceptul de *alfabetizare* include, într-o posibilă accepţiune, capacitatea de a citi şi de a scrie, implicând trei componente: adaptarea, puterea şi starea de graţie – Liliana Tolchinski, apud Dumitrana II 1999: 9.

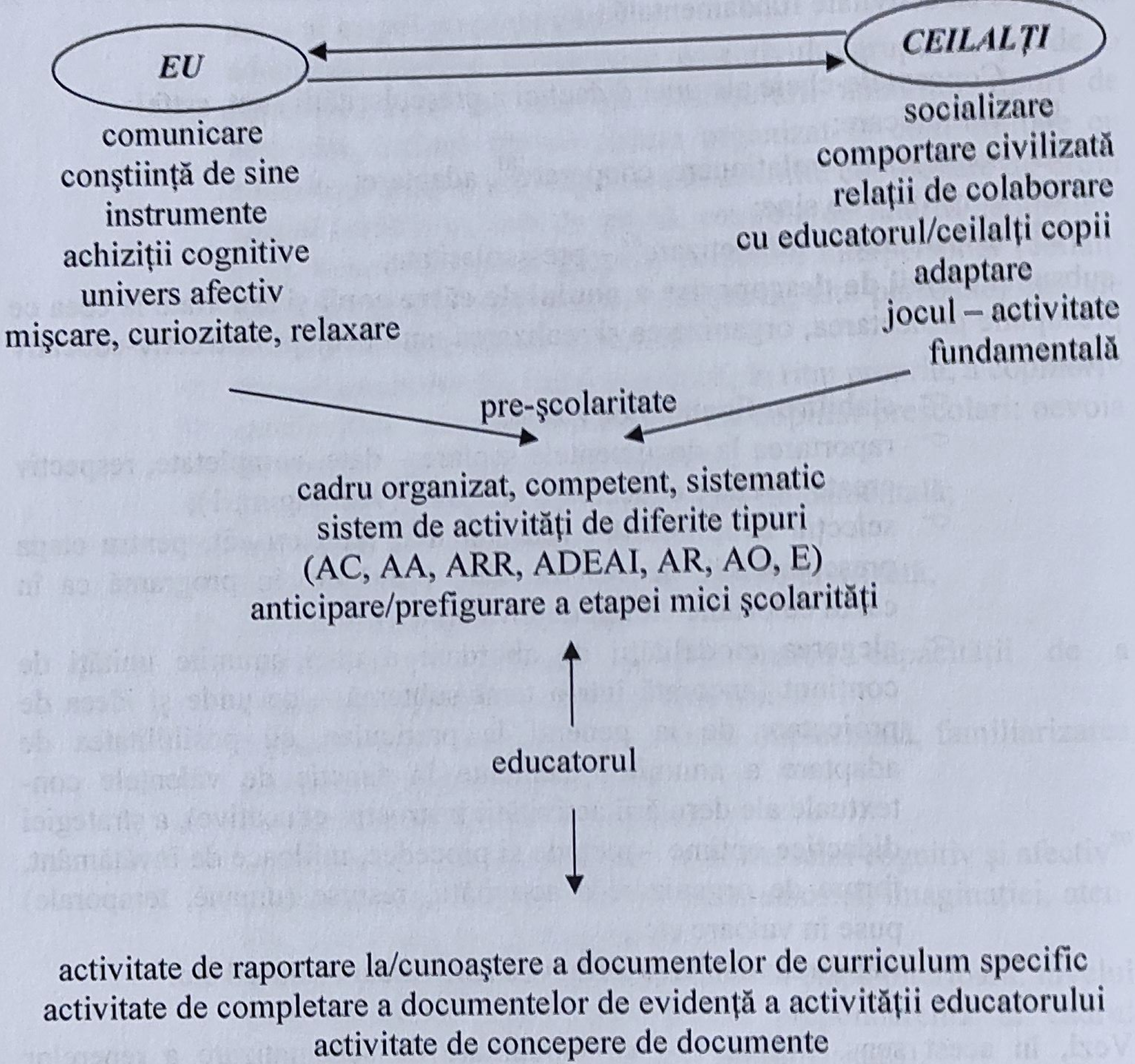


Figura 1

3.2. Didactica activităților de educare a limbajului – concept, terminologie

3.2.1. Obiectul didacticii activităților de educare a limbajului se constituie într-o coroborare a perspectivelor teoretică și aplicativă atât din punctul de vedere al reperelor psihopedagogice necesare în construirea oricărui demers de tip instructiv-educativ, cât și din cel al conținuturilor vizate (cu trimitere la domeniul limbii române, al literaturii pentru copii, respectiv la

domeniul supraordonat al comunicării) şi al modalităţilor de abordare a acestora în etapa preşcolarităţii.

Didactica activităţilor de educare a limbajului presupune, aşadar, valorificarea unor elemente de ***teorie a comunicării*** (vezi, în acest sens, diferitele perspective asupra comunicării ilustrate *supra*, în capitolul 1: comunicarea-relaţie, comunicarea subiectivitate-intersubiectivitate/contextualizare, comunicarea-interacţiune/normă, comunicarea-proces), de ***teorie a limbii*** (cu particularizare pentru elementele de construcţie a comunicării incluse în sistemul limbii române) şi de ***teorie literară*** (ancorate în universul literaturii pentru copii), precum şi anumite coordonate subsumate ***psihologiei*** (particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor aparţinând „celei de-a doua copilării" – vezi capitolul 2) şi ***pedagogiei***[83] (principii, particularităţi/componente ale procesului de predare-învăţare-evaluare etc.), aceste cinci direcţii justificându-şi actualizarea în contextul dezideratului de derulare/realizare practică în condiţii optime a activităţilor de educare a limbajului în grădiniţă.

Într-un demers de la general la particular, de individualizare a didacticii activităţilor de educare a limbajului în cadrul sistemului disciplinelor de tip „pedagogic", „educaţional", „aplicativ", se delimitează două perspective de abordare: pe de o parte, didactica activităţilor de educare a limbajului văzută prin prisma raportării la valenţele pedagogiei preşcolare şi, pe de altă parte, aceeaşi disciplină asociată teoriei educaţiei şi didacticii[84], în general, şi didacticilor aplicate, în special.

Într-o primă direcţie a analizei, tabloul general al ştiinţelor educaţiei (după Mialaret[85]) prevede o tripartiţie la nivelul acestora:

- ştiinţe care studiază condiţiile generale şi locale ale instituţiei şcolare;
- ştiinţe care studiază situaţiile şi faptele educaţiei;
- ştiinţe consacrate reflecţiei şi evoluţiei,

---

[83] Vezi, pentru prezentarea raportului *psihologie – pedagogie/istoria pedagogiei – didactică – metodică*, Parfene 1999: 9-14.

[84] În diacronie, didactica reflectă tendinţe diferite de raportare la predare (în etapa tradiţională, de tip magistrocentrist – secolele al XVII-lea – al XIX-lea), la predare-învăţare (în etapa modernă – sfârşitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea), respectiv la predare-învăţare-evaluare (în etapa postmodernă – reperată din a doua jumătate a secolului al XX-lea) – vezi Ezechil 2003: 8. Precizăm, de asemenea, că în literatura de specialitate există şi teoreticieni care prezintă didactica nu ca pe o disciplină distinctă sau asociată unei anumite discipline, ci ca pe o modalitate de raportare la procesele predării şi învăţării, de analiză a acestora (vezi, de exemplu, Lacombe, apud Ezechil 2003: 10).

[85] G. Mialaret, apud Momanu 2002: 20-21.

în cel de-al doilea plan situându-se (alături de științele care studiază condițiile imediate ale actului educativ, de știința metodelor și tehnicilor de predare și de știința evaluării) și didacticile speciale ale diferitelor discipline – așadar, și didactica activităților de educare a limbajului.

În al doilea rând, pedagogia preșcolară[86], ca punct de reper pentru didactica activităților de educare a limbajului (vezi și 3.1., repere în delimitarea unei didactici a preșcolarității), are în vedere:

- „studierea activității și comportamentului educatorului ca agent al acțiunii educaționale (personalitatea, pregătirea, aptitudinile, deprinderile acestuia);
- studierea strategiilor didactice, mijloacelor de predare-învățare, formelor de organizare a procesului de învățământ, a relației educator – educat;
- investigarea activității și comportamentului copiilor în activitatea de învățare;
- studierea componentelor sistemului de învățământ, a eficienței lor pedagogice și a relațiilor dintre ele".

Cadrul general fiind conturat, locul pe care-l ocupă **didactica activităților de educare a limbajului** este reflectat, pe de o parte, în asociere cu cele două direcții prezentate *supra* și, pe de altă parte, prin încadrarea în microsistemul didacticilor aplicate subsumate didacticii preșcolarității (alături de didactica activităților matematice, didactica activităților de educație muzicală/plastică/fizică etc.), cu precizarea că avem în vedere, ca premise de diferențiere a disciplinei, raportarea elementelor teoretico-aplicative (de ordin științific, respectiv psihopedagogic) la coordonatele limbajului (intern și extern) și la conceptele cheie prezentate anterior – vezi Figura 2.

3.2.2. Terminologia valorificată în literatura de specialitate pentru disciplina avută în vedere în lucrarea de față cuprinde sintagme precum:

- *metodica activităților de educare a limbajului;*
- *didactica activităților de educare a limbajului;*
- *metodologia specială*[87] *a activităților de educare a limbajului.*

---

[86] Prezentată ca ramură a pedagogiei, alături de pedagogia învățământului primar/preuniversitar/superior și de pedagogia educației continue sau a educației adulților – după criteriul nivelurilor învățământului – Văideanu 1998: 33-34.

[87] „*Metodologia didactică (a instruirii)* studiază natura și funcțiile metodelor de învățământ, clasificarea lor, precum și relația cu celelalte componente ale procesului de învățământ. Pentru un obiect de învățământ se utilizează termenul *metodologie specială*

În condiţiile în care *metodologia* trimite, prin însăşi etimologia termenului, către o „ştiinţă a metodelor”, caracterul „*special*” asociind această perspectivă cu activităţile de educare a limbajului, fără însă a implica (într-o astfel de interpretare a termenului) şi celelalte coordonate ale demersului instructiv-educativ, considerăm mai convenabilă (şi în contextul lucrării de faţă) sintagma **didactica** (metodica) **activităţilor de educare a limbajului**.

Aceasta corespunde unei discipline care se constituie într-o componentă a sistemului ştiinţelor pedagogice (aplicative), având ca obiect studierea organizării şi desfăşurării procesului de învăţământ asociat educării limbajului (cu toate faţetele/ implicaţiile sale) în etapa preşcolarităţii.

---

sau *metodică*. Aceasta semnifică aplicarea calendaristică a metodelor folosite în cadrul unei discipline în vederea asimilării unui anumit conţinut.” – Bulc 2005: 5.

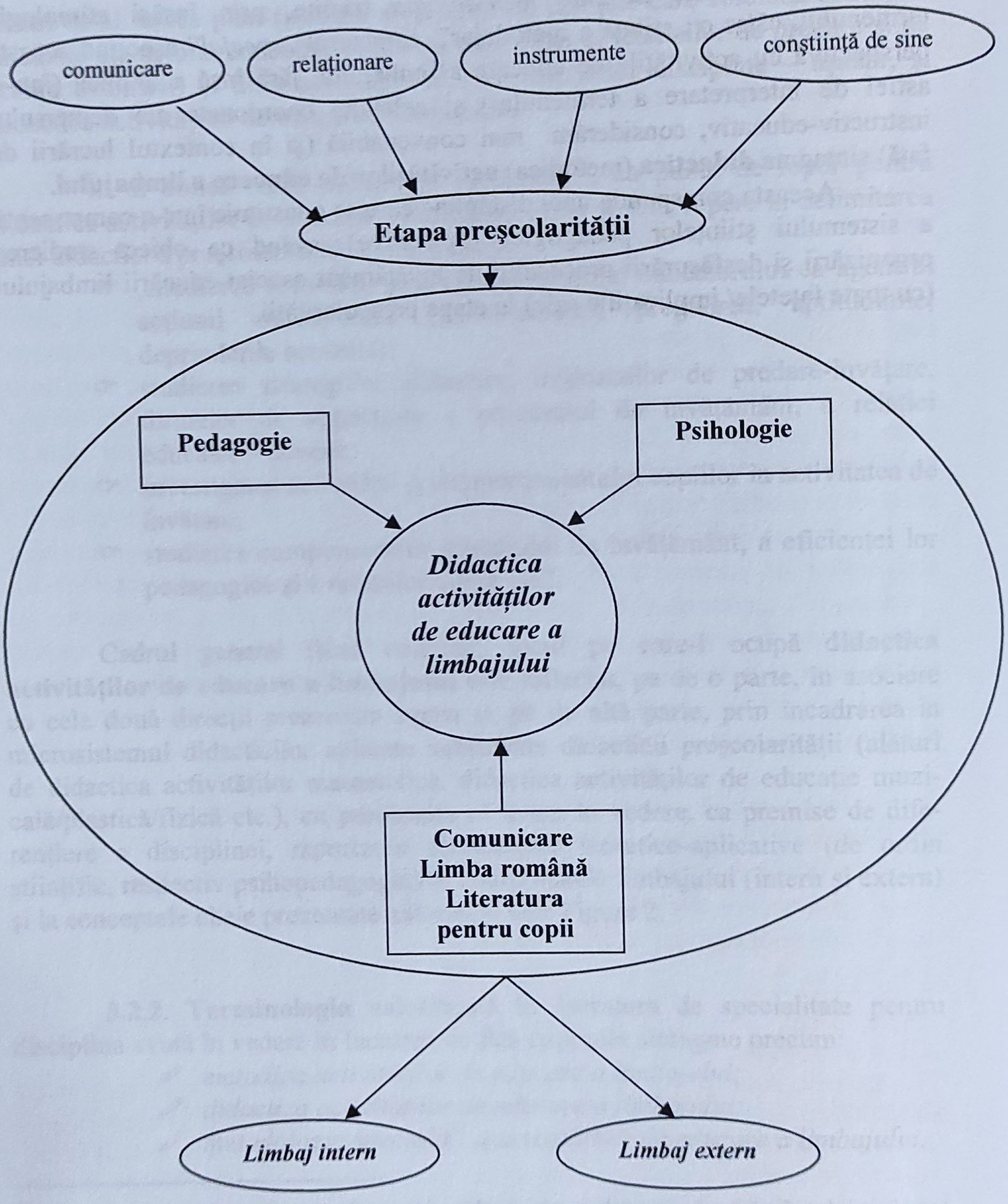

comunicare
relaționare
instrumente
conștiință de sine
Etapa preșcolarității
Pedagogie
Psihologie
Didactica activităților de educare a limbajului
Comunicare
Limba română
Literatura pentru copii
Limbaj intern
Limbaj extern

Figura 2

3.3. Didactica preşcolarităţii – didactica activităţilor de educare a limbajului: direcţii de abordare

Considerând didactica activităţilor de educare a limbajului drept o componentă a unui continuum care include şi celelalte aspecte ale formării şi dezvoltării copiilor preşcolari, acest subcapitol vizează prezentarea modalităţilor de raportare (prin cunoaştere, respectiv completare) a educatoarei/educatorului la diferitele tipuri de documente caracteristice nivelului avut în vedere, precum şi a celor de realizare de „documente", cu particularizare, într-o anumită măsură, pentru educarea limbajului în grădiniţă. Perspectiva este, aşadar, una tridimensională, fiind reflectată schematic anterior în Figura 1.

3.3.1. Activitatea de *raportare la/cunoaştere* a documentelor de curriculum specific vizează:

- ✓ planul de învăţământ;
- ✓ metodologia de aplicare a planului pentru învăţământul preşcolar;
- ✓ programa activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii;
- ✓ ghidul de aplicare a programei pentru învăţământul preşcolar;
- ✓ scrisori metodice pentru aplicarea programei instructiv-educative în grădiniţa de copii;
- ✓ normativ de dotare minimală pentru învăţământul preşcolar.

(a) Planul de învăţământ – prezintă categoria de activitate şi numărul de activităţi propus pentru fiecare nivel de vârstă; de exemplu, pentru activităţile comune de educare a limbajului, sunt prevăzute o activitate (din totalul de 7) la nivelul I (3-5 ani) şi două activităţi (din totalul de 10) la nivelul II (5-7 ani); sunt avute în vedere, de asemenea, numărul (eventual, minim/maxim) al celorlalte tipuri de activităţi desfăşurate în grădiniţa cu program normal, respectiv prelungit[88], precum şi numărul minim/maxim de activităţi pe săptămână.

(b) Metodologia de aplicare a planului pentru învăţământul preşcolar[89] – cuprinde precizări referitoare la:

- ☞ nivelul I (3-5 ani) şi nivelul II (5-7 ani), corespunzând celor două trepte ale perioadei preşcolarităţii:
  - ☑ treapta socializării;

[88] Vezi Planurile de învăţământ pentru grădiniţele cu program normal/prelungit – *Programa* 2005: 7-8 şi Propunerile de activităţi opţionale (*Programa* 2005: 9).
[89] Prezentare după *Programa* 2005: 10-13.

☑ treapta pregătirii pentru şcoală;

- organizarea activităţilor la grupa combinată prin valorificarea diferenţierii menţionate *supra* (copii de nivelul I + copii de nivelul II, de exemplu, de grupă mică şi mare/mijlocie şi pregătitoare, în măsura în care contextul personal permite acest lucru);
- plasarea iniţială în orar a activităţilor comune şi ulterior a altor tipuri de activităţi, cu încadrare în limitele (numărul minim şi numărul maxim de activităţi) impuse prin planul de învăţământ;
- raportarea la programul grădiniţei – cu program normal, prelungit, săptămânal;
- raportarea (în organizarea activităţilor) la particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor, la nivelul grupei, precum şi la obiectivele vizate, conţinuturile avute în vedere, modalitatea de lucru aleasă etc.:
  - ☑ 15-20 de minute – copii de 3-5 ani;
  - ☑ 30-35 de minute – copii de 5-7 ani;
  - ☑ 40-45 de minute – copii de 6-7 ani – grupa pregătitoare;
- realizarea/facilitarea prin joc – activitatea fundamentală – atât a socializării, cât şi a pregătirii copiilor pentru etapa şcolarităţii;
- decizia privind opţionalele şi propunerile de extinderi – luată prin coroborarea opiniilor educatorului, părinţilor copiilor, Consiliului de administraţie al instituţiei de învăţământ preşcolar;
- prevederea a 5 ore zilnic (25 de ore săptămânal)/tură pentru activitatea didactică a educatoarei/educatorului;
- anumite delimitări conceptuale şi terminologice: activitatea comună, activitatea aleasă, activitatea opţională, extinderea (cu precizarea unor aspecte privind propunerea, selecţia, organizarea, elaborarea programei, aprobarea/avizarea acesteia) etc.

(c) Programa activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii

Pentru Educarea limbajului, s-a valorificat o perspectivă bidimensională:

✓ **educarea comunicării orale** (centrată, în principiu, pe receptare, exprimare şi expresivitate a mesajelor orale);

✓ **educarea comunicării scrise** (citire/scriere),

programa reflectând obiectivele cadru, obiectivele de referinţă şi exemple de comportamente.

Vezi, de exemplu[90], în tabelul de mai jos, dispunerea generală a acestor elemente în schema bilaterală a comunicării (orale/scrise), cu precizarea că spaţiilor necompletate le corespund obiective de referinţă, respectiv exemple de comportamente neactualizate aici:

---

[90] *Programa* 2005: 35-45.

Educarea comunicării orale		
Obiectiv cadru	***Obiectiv de referință***	***Exemple de comportamente***
Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale	Să participe la activitățile de grup, inclusiv la activitățile de joc, atât în calitate de vorbitor, cât și în calitate de auditor	Să ia parte la discuții în mici grupuri informale
		Să discute cu colegii și cu educatoarea
		Să întrebe și să răspundă la întrebări
		Să utilizeze corect saluturile
		Să știe să facă prezentări și să se prezinte
		Să ia parte la jocurile de grup
		Să ia parte la activitățile de învățare în grup, să sugereze ce este de făcut mai departe într-un joc, o activitate, continuând secvențe de acțiuni
Educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic[91]	Să distingă sunetele ce compun cuvintele și să le pronunțe corect	Să pronunțe (relativ) corect sunetele limbii române
		Să recunoască și să numească sunetul inițial din cuvântul pronunțat oral
		Să recunoască și să numească sunetul final din cuvântul pronunțat oral
		Să recunoască și să numească sunetele din interiorul cuvântului pronunțat oral
Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral	Să recepteze un text care i se citește ori i se povestește, înțelegând în mod intuitiv caracteristicile expresive și estetice ale acestuia	Să rețină expresii ritmate și rimate, să recite poezii cu respectarea intonației, ritmului, pauzei, în concordanță cu mesajul transmis

[91] Semnalăm, în acest context, inconseveța în formularea acestui obiectiv cadru, în condițiile în care nivelul morfologic al limbii române nu este avut în vedere/numit.

		Să utilizeze calitățile expresive ale limbajului oral şi ale celui corporal în transmiterea unor idei, sentimente
		Să realizeze mini-dramatizări sau jocuri de rol pornind de la textul unei povestiri sau poezii, utilizând vorbirea dialogată, nuanțarea vocii, intonația, cu sprijinul educatorului şi folosind indicațiile sugerate de text
Educarea comunicării scrise		
Obiectiv cadru	***Obiectiv de referință***	***Exemple de comportamente***
Dezvoltarea capacității de a înțelege şi transmite intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris	Să recunoască existenta scrisului oriunde îl întâlneşte	Să înțeleagă diferența dintre imagine (desen) şi scris
		Să indice (să arate unde este) scrisul în cărți, reviste, ziare, filme etc.
		Să indice scrisul din mediul înconjurător (nume de străzi, indicatoare, plăcuțe cu numere de maşini, firme, nume de produse etc.)
	Să găsească ideea unui text, urmărind indiciile oferite de imagini	Să facă legătura între cuvintele pronunțate oral şi imaginile la care acestea se referă
		Să lege cuvântul oral de imagine şi de cuvântul scris alăturat, înțelegând că acestea sunt nume
		Să asculte materialele citite simultan cu urmărirea imaginilor, pentru a găsi răspunsurile cerute

	Să manifeste interes pentru citit	Să știe cum să manipuleze o carte [...]

etc.

(d) Ghidul de aplicare a programei pentru învățământul preșcolar conține informații privitoare la anumite aspecte considerate definitorii pentru realitatea educațional-comunicațională, socio-culturală în care programa în uz își găsește valorificare:

- date privind învățământul preșcolar în contextul politicii educației în România[92] (cu trimitere la articole de lege):
  - finalități (ideal educațional, finalități pe cicluri etc.);
  - grupele prevăzute: mică, mijlocie, mare, pregătitoare;
- anumite cerințe cărora unitățile de învățământ preșcolar trebuie să le atribuie realități corespondente:
  - armonizarea „politicii educaționale cu cerințele și nevoile comunității locale";
  - raportarea la contextul social, politic, individual etc.;
  - nu încadrarea în etape prestabilite, ci adaptarea activităților la ritmul individual de dezvoltare al fiecărui copil;
  - flexibilitate și creativitate, individualizare în fiecare situație de comunicare didactică[93];
- principii și criterii generatoare ale (noii) programe[94] pentru învățământul preșcolar:
  - „principiul descentralizării și flexibilității actului didactic;
  - principiul egalizării șanselor educaționale;
  - principiul eficienței";
    - criterii psihologice;
    - criterii pedagogice;
    - criterii sociale[95];

[92] *Programa* 2005: 19-20.
[93] *Programa* 2005: 21-22.
[94] Pentru referiri la „reforma în noua programă", vezi și Preda 1999: 17-19.
[95] *Programa* 2005: 22.

- diferenţierea programei formale (planul de învăţământ, exemple de conţinuturi pentru activităţi, materiale auxiliare) de programa informală (activităţi extracurriculare);
- referiri la conţinutul programei; trimiteri către a treia alfabetizare – prin computer, mass-media etc.; sugestii de valorificare a „colţurilor" sălii pentru diferite tipuri de activităţi; precizări de ordin gradual: în primul rând se are în vedere ritmul propriu de dezvoltare al fiecărui copil, apoi vârsta acestuia; ideea atingerii finalităţilor la ieşirea din sistem, dintr-un anumit ciclu de şcolaritate, educatorul fiind cel care alege conţinuturile şi strategiile de abordare a acestora[96];
- perspective asupra evaluării:
  - primele două săptămâni – culegerea de date (privind dezvoltarea psiho-fizică, nivelul de cunoştinţe şi deprinderi etc.) despre copiii grupei cu care se va lucra, prin observarea acestora, discuţii cu părinţii etc.;
  - evaluarea continuă (fără perioade prestabilite, impuse) a cunoştinţelor şi deprinderilor copiilor;
  - ultimele două săptămâni ale anului şcolar/ale ciclului de învăţământ – evaluarea copiilor în vederea proiectării activităţii ulterioare, respectiv a marcării trecerii către etapa micii şcolarităţi, prin completarea fişelor individuale ale copiilor[97];
- trimiteri către o serie de auxiliare didactice[98] etc.

(e) Scrisori metodice pentru aplicarea programei instructiv-educative în grădiniţa de copii – vezi, de exemplu, *Organizarea programului zilnic; Evoluţia limbajului la copilul preşcolar, cale spre integrarea şcolară; Acces, echitate, calitate în învăţământul preşcolar românesc; Cerinţe în organizarea spaţiului educaţional* etc.

(f) Normativul de dotare minimală pentru învăţământul preşcolar include, pentru Educarea limbajului:

- mijloace audiovizuale (casete audio şi CD-uri cu antologii tematice din literatura română şi universală pentru copii; videocasete/DVD-uri cu filme didactice pentru diferitele mijloace de realizare a activităţilor de educare a limbajului – memorizare, lectura după imagini, convorbire, povestire etc.; casete audio pentru activităţile recuperatorii);

---

[96] *Programa* 2005: 24-30.
[97] *Programa* 2005: 30-31.
[98] *Programa* 2005: 31.

- modele (tablă magnetică cu litere pentru educatoare/pentru copil), material grafic (alfabetul în imagini pentru educatoare/pentru copil; planşe pentru dezvoltarea capacității de exprimare verbală: planşe pentru povestiri şi memorizări, lecturi după imagini etc.; planşe cu elemente detaşabile; portrete ale unor scriitori; cărți, culegeri, dicționare ilustrate, albume);
- jocuri didactice (jocuri pentru îmbunătățirea capacității de a transmite şi recepta mesaje orale; jocuri al căror conținut este utilizat ca element de construcție a comunicării; jocuri pentru îmbunătățirea exprimării verbale corecte din punct de vedere lexical şi sintactic; jocuri pentru dezvoltarea creativității şi a expresivității limbajului oral; truse cu accesorii şi costume pentru jocuri de creație, dramatizări; jucării educaționale adecvate nivelului de vârstă, jocuri de masă, puzzle etc.; măşti şi păpuşi pentru mânuit[99]).

3.3.2. Activitatea de *completare* a documentelor de evidență a activității educatorului:

☞ catalogul grupei;
☞ caietul de evidență a prezenței şi a activității educatorului (planificarea/proiectarea calendaristică şi cea tematică);
☞ fişa psiho-pedagogică a copilului;

(a) Catalogul grupei cuprinde:
✎ date despre copil: nume, prenume; data naşterii; adresă; telefon;
✎ semestrul;
✎ tipul de evaluare (inițială, pe parcurs, finală);
✎ activitățile: cunoaşterea mediului, activitate matematică, educarea limbajului, educație pentru societate, educație muzicală, educație plastică, activitate practică, educație fizică;
✎ concluzii – evaluare descriptivă,

cărora li se pot adăuga alte elemente considerate de către cadrul didactic relevante, utile în optimizarea valențelor individualizante ale demersului instructiv-educativ.

[99] *Normativ* 2006.

(b) Caietul de evidență a prezenței și a activității educatoarei (planificarea calendaristică și planificarea tematică) se impune a fi completat integral, avându-se în vedere:

- subsumarea tuturor activităților dintr-o săptămână temei/subtemei alese/proiectate și coroborarea reală a activitățile unei săptămâni atât pe orizontală, cât și pe verticală;
- stabilirea optimă/clară/adecvată a obiectivelor activităților;
- completarea tuturor tipurilor de activități propuse spre derulare;
- completarea schemei orare în conformitate cu prevederile planului de învățământ, cu nivelul grupei și tipul de grădiniță;
- marcarea corespondenței conținuturilor și a formelor de evaluare cu obiectivele/comportamentele stabilite etc.

În condițiile în care această activitate implică nu doar completare, ci și (mai ales) proiectarea propriu-zisă a demersului instructiv-educativ (din această perspectivă componentele vizate corespunzând subcapitolului 3.3.3.), avem în vedere aici doar prezentarea elementelor care alcătuiesc tabelele din Caietul educatoarei, urmând a detalia aspectele menționate în 3.3.3., respectiv în capitolul consacrat proiectării activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar.

Astfel, în Caietul educatoarei[100] sunt trecute:

- ***planificarea orientativă a temelor pe săptămâni***: numărul săptămânii, tema și subtema (de exemplu, la nivelul I, săptămâna 21, tema *Omul*, subtema *Despre prietenie*);
- ***planificarea calendaristică*** cuprinzând tema și subtema și tabelul cu:
  - ziua;
  - data;
  - **etapa I – jocuri și activități alese**;
  - **etapa a II-a: activități comune/activități opționale/extinderi** + tema/mijloc de realizare/subiect;
  - **etapa a III-a: activități recreative**;
  - **etapa a IV-a: activități recreative și de relaxare, activități recuperatorii (cu grupuri mici și individuale), activități de dezvoltare și exersare a aptitudinilor individuale**;
  - activitatea metodică – pentru tura I și pentru tura a II-a;
  - semnăturile corespunzătoare activităților desfășurate.

[100] Vezi, de exemplu, Petrescu-Roman-Necula e.a. 2007.

(c) Fișa psiho-pedagogică a copilului presupune acumularea/notarea de informații care caracterizează fiecare copil al grupei într-o schemă având o serie de coordonate constante:

- nume, prenume;
- data și locul nașterii;
- aspecte caracteristice ale mediului familial: părinți, frați, bunici etc.; relații stabilite între membrii familiei; statutul profesional al părinților; timpul alocat de aceștia activităților desfășurate cu copilul/copiii; spațiul locativ; starea materială a familiei etc.;
- caracteristici ale dezvoltării fizice; mișcările/folosirea corpului;
- adaptarea la regimul grădiniței;
- relația copilului cu activitatea desfășurată/cu obiectele, cu spațiul de desfășurare a activității/cu ceilalți/cu sine;
- activități desfășurate în afara grădiniței (tip Clubul/Palatul copiilor, cursuri particulare, activități sportive etc.);
- comportamentul în societate – independența față de adult;
- aspecte specifice privitoare la alimentație, la procesul hrănirii, al îmbrăcării, la igienă;
- capacitatea de concentrare;
- caracteristici ale comunicării verbale, nonverbale, paraverbale;
- limbaj (eventuale tulburări de limbaj);
- reacțiile emoționale;
- caracteristici ale jocului copilului;
- capacitatea de memorare;
- operații ale gândirii;
- imaginația;
- volumul achizițiilor cognitive;
- înclinații, aptitudini;
- manifestări caracteriale pozitive/negative;
- recomandări, observații privind ancorarea copilului în anumite tipuri de activități, prin prisma elementelor observate/notate/sintetizate anterior;
- concluzii (apt sau nu pentru un anumit tip de activitate, la sfârșitul etapei preșcolarității – pentru școală)[101] etc.,

cărora educatorul le poate adăuga ceea ce consideră reprezentativ pentru caracterizarea unui anumit copil/grup de copii (în condițiile în care se are în vedere și identificarea anumitor similarități/distincții în plan intelectual, comunicativ, acțional, emoțional etc. la nivelul unui grup).

---

[101] După Vrășmaș 1999: 150-158; Tudoran-Sabău-Antal 2004: 91.

3.3.3. Activitatea de *concepere* de documente de către educator:

- orarul grupei;
- proiectarea anuală;
- proiectarea semestrială;
- proiectarea săptămânală;
- proiectarea activității;
- proiectarea activităților cu părinții;
- proiectarea unui sistem de colaborare cu membri/organizații ai/ale comunității;
- alte proiecte etc.

(a) Orarul grupei presupune transpunerea schemei orare (respectând curba de efort) într-un program săptămânal realizabil ca tabel cuprinzând ziua, etapele și activitățile (tabel completat, de altfel, și în Caietul educatoarei) și, pentru sala de grupă, sub forme atractive pentru copii (trenuleț cu zilele săptămânii ca vagoane și activitățile drept compartimente, floare cu petale-zile, soare cu raze, „teatru" cu cei șapte pitici sau cu alte personaje din basmele cunoscute de copii etc.), cu simboluri sugestive pentru profilul fiecărui tip de activitate (o carte cu povești pentru Educarea limbajului, un joc cu cifre pentru Activitățile matematice, o chitară pentru Educația muzicală, o minge și o coardă pentru Educația fizică etc.).

(b) Programa pentru o activitate opțională implică precizarea temei opționalului, a duratei acestuia, a publicului-țintă, cu argumentarea inițierii unui astfel de demers, precizarea obiectivelor cadru, a celor de referință și a exemplelor de comportamente, prezentarea conținuturilor propuse spre abordare și a aspectelor care definesc nivelul evaluării.

(c) Proiectarea activităților extracurriculare cuprinde:
- activitatea programată;
- locul desfășurării și data/perioada;
- observații (responsabili, invitați, eventuale colaborări, materiale/mijloace necesare etc.).

(d) Proiectarea activităților cu părinții, ca și ***proiectarea unui sistem de colaborare cu membri/organizații ai/ale comunității*** reflectă aceeași structură prezentată *supra*: activitatea programată, coordonatele spațio-temporale ale desfășurării acesteia, respectiv precizări referitoare la resursele umane (responsabili, invitați, colaboratori etc.) și materiale implicate.

(e) Propunerea/elaborarea altor proiecte presupune coordonate similare celor actualizate anterior: tema proiectului, durata, grupul-ţintă, obiective, activităţi, rezultate (vezi, în acest sens, şi schematizările din *Caietul educatoarei*).

NOTĂ: Delimitările nu au caracter restrictiv, educatorul implicându-se, în principiu, şi în conceperea unor documente prezentate anterior în categoria celor de „completat" (cel puţin în „personalizarea" acestora).

Celelalte direcţii ale activităţii de concepere de „documente" de către cadrul didactic reflectând demersul proiectiv al acestuia – prin proiectarea anuală/semestrială/săptămânală, proiectarea activităţii, vor fi avute în vedere ulterior – vezi capitolul 13 (centrat pe repere în proiectarea activităţilor de educare a limbajului).

Trimiteri bibliografice

🕮 Bulc, Mihaela, *Metodica activităţilor de educare a limbajului în grădiniţa de copii*, Beiuş, Editura Buna Vestire, 2005

🕮 Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Iaşi, Polirom, 2002

🕮 Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învăţământul preşcolar*, vol. 1, *Comunicarea orală*, Bucureşti, Editura Compania, 1999

🕮 Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003

🕮 MEC, *Normativ de dotare minimală pentru învăţământul preşcolar*, Bucureşti, 2006

🕮 Mitu, Florica; Antonovici, Ştefania, *Metodica activităţilor de educare a limbajului în învăţământul preşcolar*, Ediţia a 2-a, revizuită, Bucureşti, Humanitas Educaţional, 2005

🕮 Momanu, Mariana, *Introducere în teoria educaţiei*, Cuvânt înainte de Constantin Cucoş, Iaşi, Polirom, 2002

🕮 Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iaşi, Polirom, 1999

🕮 Petrescu, Conona; Roman, Loredana; Necula, Gabriela e.a., *Caietul educatoarei*, Piteşti, Editura Diana, 2007

🕮 Piaget, Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Niestlé S.A., 1923

🕮 Preda, Viorica, *Copilul şi grădiniţa*, Bucureşti, Compania, 1999

🕮 ***, *Programa activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii. Legislaţie şi documente reglatoare*, Ediţia a II-a revizuită şi adăugită, Bucureşti, 2005

- Rosenberg, Marshall B.; *Adevărata educație pentru o viață împlinită: comunicarea nonviolentă ajută școala să crească performanțele, reduce conflictele și îmbogățește relațiile interumane*, Traducere de Silvia Sbârnă, București, Elena Francisc Publishing, 2005
- Văideanu, George, *Pedagogie. Note de curs*, Partea I, București, Editura Fundației „România de Mâine”, 1998
- Vrășmaș, Ecaterina, *Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie*, București, Editura Prohumanitate, 1999

Capitolul 4

Finalitățile învățământului preșcolar/activităților de educare a limbajului – perspectivă etapizantă

4.1. Finalități generale pentru etapa preșcolarității

Conceptul de **finalitate**, prezentat de literatura pedagogică din multiple perspective, este avut în vedere în lucrarea de față în asociere, pe de o parte, cu o anumită etapă a pregătirii copiilor (preșcolaritatea) și, pe de altă parte, cu o anumită arie a Curriculum-ului abordabil în perioada respectivă, arie ce le condiționează – prin implicații – pe celelalte: Educarea limbajului.

În acest sens, atât delimitările teoretice[102], cât și exemplificarea sunt nuanțate, redimensionate, astfel încât să reflecte specificul elementelor vizate în demersul nostru.

4.1.1. Idealul educațional – exprimând „acea categorie de finalități care definesc aspirațiile sociale în domeniul educației la un moment dat”[103], „modelul de personalitate spre care tinde o societate”[104], coroborare a modelelor sociale, culturale vizate – într-un anumit context social, cultural, politic, economic etc. – de membrii unei societăți[105] – implică (prin prisma Legii Învățământului nr. 84/1995, republicată în Monitorul Oficial nr. 606 din 10 decembrie 1999, art. 3, alin. 1 și 2) „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative”, întemeindu-se „pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile

[102] Vezi, de exemplu, schema – după gradul de generalitate – a finalităților educației: Ion T. Radu, apud Albulescu-Albulescu 2000: 20.

[103] Ezechil 2003: 27

[104] Voiculescu 2003: 53.

[105] Reflectând, după Albulescu-Albulescu 2000: 19, determinarea socială, determinarea culturală și modelul dezvoltării ideale a personalității.

societății românești"[106], contribuind „la păstrarea identității naționale". Se remarcă, astfel, la acest nivel, anumite:

☑ *premise*: **tradițiile umaniste + valorile democrației + aspirațiile societății românești** (demers dinspre general către particular: **umanitate – democrație – societate românească**);

☑ *direcții vizate*: **dezvoltarea individualității + autonomie + creativitate** (demers dinspre **asigurarea bazei de dezvoltare individuală** către perspective mai nuanțate: **autonomie**, respectiv **creativitate**).

Idealul educațional este asociat, în general, unei serii de **obiective generale**, dintre care enumerăm (după prezentarea realizată de George Văideanu) – prin raportare și la particularitățile etapei care se constituie în obiectul de studiu al prezentei lucrări (preșcolaritatea):

☞ cultivarea inventivității și a creativității;

☞ pregătirea subiecților educației pentru autoînvățare continuă și conturarea stilurilor de învățare – prin prisma coordonatelor acestora (intelectuale – vezi modalitatea de abordare a anumitor conținuturi, fiziologice – vezi procesul respirației în pronunțarea sunetelor – , moral-spirituale – vezi raportarea la valori morale);

☞ formarea spiritului participativ și a atitudinii democratice;

☞ promovarea toleranței, ca atitudine față de alteritate și a atitudinii interculturale, ca deschidere și dispoziție de a comunica, a cunoaște și a respecta valorile altora;

☞ promovarea participării, a prieteniei;

☞ cultivarea altruismului și a măsurii;

☞ formarea atitudinii ecologice și a priceperilor de protejare a ambientului;

☞ protejarea sănătății;

☞ pregătirea pentru o viață dinamică (vezi exemplul călătoriilor și al rolului lor instructiv)[107].

În continuarea celor prezentate *supra*, se impune – ca premisă a conștientizării modalității de raportare a individului la sine și la lume și a comunicării acestei raportări – sublinierea faptului că în societatea contemporană trebuie să se aibă în vedere o mutație de accente în ceea ce privește finalitățile, vizându-se „educația pusă în slujba îmbogățirii vieții prin abilitățile de vorbire și comunicare și prin structurarea unui mediu educativ, care să susțină dezvoltarea autonomiei și interdependenței"[108]; de altfel, se poate considera că însăși „finalitatea culturii și a educației de a facilita comunicarea

---

[106] Vezi, în acest sens, și opinia potrivit căreia important este a ști să fii.
[107] Văideanu 1998: 52-54.
[108] Rosenberg 2005: 15.

are trei componente: relația dintre ființa umană și cultură, comunicarea fiecărui individ cu propria individualitate și comunicarea interpersonală"[109], de unde și ancora care permite plasarea comunicării (cu toate aspectele/componentele sale) la fiecare nivel, nuanțat, al finalităților oricărui demers instructiv-educativ.

4.1.2. Obiectivele educaționale ale reformei (reflectare a obiectivelor generale ale sistemului de învățământ prin prisma unui anumit tip de politică educațională, condiționată de anumite aspecte ale contextului social, cultural etc.) pot fi sintetizate într-un sistem de concepte/sintagme cheie care oferă o perspectivă de ansamblu asupra demersului pe care învățământul românesc vizează a-l realiza: **individualitate în diversitate[110] – competiție – inovație[111] – standarde ridicate[112] – compatibilizare cu sistemele europene – internaționalizare[113] – orientare către valori[114].**

Prin raportare la acestea, pot fi avute în vedere și **obiectivele specifice pe tip de educație**: obiectivele educației intelectuale („însușirea cunoștințelor de bază și a cunoștințelor operaționale; dezvoltarea și perfecționarea proceselor de cunoaștere: percepții, reprezentări, atenție, memorie, gândire, limbaj, imaginație; formarea deprinderilor și a capacităților intelectuale; însușirea normelor de igienă a activităților intelectuale; cultivarea sentimentelor intelectuale și dezvoltarea motivației bazate pe impulsul cognitiv sau trebuința de cunoaștere"[115]), obiectivele educației morale („formarea conștiinței morale, a conduitei morale și a trăsăturilor morale de caracter"[116]), obiectivele educației estetice („formarea capacității de a percepe și aprecia valorile estetice", „identificarea și cultivarea simțului estetic/formarea gustului estetic/formarea judecății estetice/formarea atitudinii estetice", „dezvoltarea capacității de a crea valori estetice [...], însușirea tehnicilor de exprimare artistică, cultivarea stilului individual, a originalității"[117]) etc., aspectele prezentate deschizând, de altfel,

---

[109] Bârlogeanu 2002: 27.

[110] „un învățământ diversificat, care permite și stimulează rutele individuale de pregătire" (*Programa* 2005: 20).

[111] „un învățământ care încurajează competiția și favorizează înnoirea" (*Programa* 2005: 20).

[112] „un învățământ cu standarde ridicate, orientat spre cercetarea științifică" (*Programa* 2005: 20).

[113] „un învățământ compatibilizat cu sistemele europene și, în acest sens, internaționalizat" (*Programa* 2005: 20).

[114] „un învățământ orientat spre valori" (*Programa* 2005: 20).

[115] Momanu 2002: 54-59.

[116] Momanu 2002: 72.

[117] Momanu 2002: 99-100.

într-un proces particularizant pentru activitățile de Educare a limbajului, căi către modalități particulare de abordare a comunicării cotidiene, a raportării la comunicarea de tip literar etc.

4.1.3. Finalitățile perioadei preşcolare/scopurile (forme de particularizare a idealului educațional în asociere cu diferitele etape ale formării/dezvoltării personalității umane în cadru instituționalizat) implică – prin raportare la documentele[118] în uz – următoarele coordonate:

☑ **dezvoltare normală + ritm individual;**
☑ **joc;**
☑ **socializare;**
☑ **identitate de sine + imagine de sine pozitivă;**
☑ **pregătire pentru şcoală şi pentru viața în societate.**

Acestor elemente li se corelează, în literatura de specialitate, aspecte nuanțate vizând:

☞ „cunoaşterea aspectelor realității înconjurătoare accesibile pentru copii";
☞ „protecția vieții prin evitarea îmbolnăvirii şi accidentelor" etc. (într-o prezentare a obiectivelor generale derivate din scopul asociat etapei preşcolarității şi instituționalizării acesteia[119]), aceste obiective vizând diferitele laturi ale personalității – în formare – a copilului preşcolar:
  - educația intelectuală – coordonata cognitiv-lingvistică;
  - educația fizică – coordonata psihomotorie şi a dezvoltării armonioase;
  - educarea afectivității – prin prisma socializării;
  - educația estetică şi cultivarea creativității;
  - educația pentru societate[120].

☞ „deschiderea orizontului cultural";
☞ „stimularea curiozității epistemice"[121] etc.,

---

[118] *Programa* 2005: 20: „asigurarea dezvoltării normale şi depline a copilului preşcolar, valorificând potențialul fizic şi psihic al fiecăruia, ținând seama de ritmul propriu al copilului, de nevoile sale afective şi de activitatea sa fundamentală – jocul; îmbogățirea capacității copilului preşcolar de a intra în relație cu ceilalți copii şi cu adulții, de a interacționa cu mediul, de a-l cunoaşte şi de a-l stăpâni prin explorări, exerciții, încercări, experimentări; descoperirea de către fiecare copil a propriei identități şi formarea unei imagini de sine pozitive; sprijinirea copilului preşcolar pentru a dobândi cunoştințe, capacități şi atitudini necesare activității viitoare în şcoală, precum şi vieții sale ulterioare în societate".

[119] Mateiaş 2003: 5.

[120] Vezi şi Manolescu 2004: 85-86.

finalități trimițând în măsură diferită, de la caz la caz, către activitățile desfășurate la nivelul I/II al preșcolarității.

4.2. Finalități specifice pentru activitățile de educare a limbajului

4.2.1. Obiectivele cadru sunt „obiective cu un grad ridicat de generalitate și de complexitate"[122], avute în vedere la un anumit nivel de școlaritate, pe parcursul mai multor ani de studiu, vizând formarea/dezvoltarea anumitor capacități, specifice unei discipline.

Obiectivele cadru reprezintă „obiective majore specifice, termeni operaționali, cuantificabili și evaluabili", vizând domeniul cunoașterii (concepte și cunoștințe), al deprinderilor și capacităților, respectiv al sistemului de atitudini și valori[123].

Obiectivele cadru ale activităților de educare a limbajului în perioada preșcolară, structurate bidimensional, au în vedere:

(a) pentru educarea comunicării orale:

- dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale;
- educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic;
- dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral[124];

(b) pentru educarea comunicării scrise:

- dezvoltarea capacității de a înțelege și transmite intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris"[125].

4.2.2. Obiectivele de referință sunt asociate rezultatelor așteptate, etapelor progresive pe care le implică realizarea fiecărui obiectiv cadru.

Vezi, de exemplu, succesiunea obiectiv cadru – obiective(e) de referință (cu precizarea că pentru etapa preșcolarității obiectivele de referință nu sunt dispuse diferențiat pentru fiecare dintre cele două nivele, I și II, gradat, așa cum sunt reflectate, de exemplu, de programa ariei curriculare *Limbă și comunicare*

---

[121] Voiculescu: 2003: 14-17.
[122] *Programe* 1998: 15.
[123] Manolescu 2004: 314-315.
[124] Programa 2005: 35.
[125] Programa 2005: 39.

pentru ciclul primar, şi nu numai; raţiunea dispunerii nediferenţiate pe grupe de vârstă corespunde, de altfel, principiului respectării ritmului individual de dezvoltare a copilului preşcolar):

Obiectiv(e) cadru

educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical şi sintactic

***Obiective de referinţă*:**

- să distingă sunetele ce compun cuvintele şi să le pronunţe corect;
- să-şi îmbogăţească vocabularul activ şi pasiv pe baza experienţei, activităţii personale şi/sau a relaţiilor cu ceilalţi şi să utilizeze un limbaj oral corect din punct de vedere gramatical.

Obiectiv(e) cadru

dezvoltarea capacităţii de a înţelege şi transmite intenţii, gânduri, semnificaţii mijlocite de limbajul scris

***Obiective de referinţă*:**

- să recunoască existenţa scrisului oriunde îl întâlneşte;
- să înţeleagă că tipăritura (scrisul) are înţeles (semnificaţie);
- să găsească ideea uni text urmărind indiciile oferite de imagini;
- să manifeste interes pentru citit;
- să recunoască cuvinte simple şi litere în contexte familiare;
- să cunoască literele alfabetului şi alte convenţii ale limbajului scris;
- să utilizeze materiale scrise în vederea executării unei sarcini date;
- să perceapă şi să discrimineze între diferitele forme, mărimi, culori – obiecte, imagini, forme geometrice, tipuri de contururi etc.;
- să utilizeze efectiv instrumentele de scris, stăpânind deprinderile motrice elementare necesare folosirii acestora;
- să utilizeze desene, simboluri pentru a transmite semnificaţie;
- să descopere că scrierea îndeplineşte anumite scopuri, cerinţe sociale şi să se folosească de această descoperire;
- să înţeleagă semnificaţia cuvintelor, literelor şi cifrelor, învăţând să le traseze[126].

4.2.3. Obiectivele operaţionale („obiective educaţionale transpuse la nivelul concret al actului pedagogic şi al activităţii de învăţare" a copiilor[127]) sunt asociate fiecărei activităţi desfăşurate în etapa preşcolarităţii.

---

[126] Programa 2005: 35-44.
[127] Voiculescu 2003: 56.

De exemplu, pentru o activitate de lectură după imagini (*Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici*) având ca ***obiectiv fundamental*** – reconstituirea, prin povestire, a subiectului/conținutului unei povești, cu punctul de plecare într-o imagine-pretext, pot fi formulate următoarele obiective operaționale:

(a) obiective cognitive[128]:

- să recunoască titlul poveștii, pornind de la imaginea-pretext;
- să prezinte episoadele acțiunii, după imagini;
- să folosească anumite cuvinte/sintagme din textul original;
- să plaseze imaginea-pretext în succesiunea logică a celorlalte imagini prezentate;
- să coreleze o sintagmă/propoziție dată cu imaginea corespunzătoare;

(b) obiective motrice:

- să-și centreze privirea pe imaginile prezentate de către cadrul didactic;
- să indice prin gesturi anumite acțiuni ale personajelor;
- să folosească în mod corect materialele (planșe, carte cu imagini, jetoane, arătător/indicator etc.);

(c) obiective afective:

- să aprecieze personajele/acțiunile pozitive din poveste;
- să respingă personajele/acțiunile negative din poveste;
- să aprecieze frumusețea/expresivitatea anumitor expresii folosite.

Prin raportare la distincția minimal – mediu – maximal valorificată în operaționalizarea obiectivelor, prezentarea anterioară poate fi redimensionată, nuanțată (fie ca structură diferită – vezi mai jos, fie în cadrul structurii inițiale), cuprinzând:

---

[128] În studiile consacrate acestui aspect al finalităților, obiectivele sunt raportate la domeniul cognitiv (în cadrul căruia B. Bloom a identificat șase capacități-tip: cunoașterea, comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea), domeniul afectiv (după B. Bloom, cuprinzând cinci clase comportamentale: receptarea, reacția, valorizarea, organizarea și conceptualizarea, respectiv caracterizarea prin raportare la valori, ultima prezentată de David Krathwohl ca interiorizare) și domeniul psihomotor (reprezentat – după Anita Harrow – de mișcările reflexe, mișcările de bază, abilitățile perceptive, abilitățile fizice, priceperile și comunicarea non-discursivă) – vezi Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 198, Ezechil 2003: 28-34 etc.

(a) obiective minimale:
- să recunoască titlul poveştii;
- să asocieze imaginilor episoadele corespunzătoare;
- să plaseze imaginile în succesiune logică;

(b) obiective de nivel mediu:
- să enumere încercările la care este supus personajul feminin;
- să explice anumite cuvinte/expresii din poveste;

(c) obiective maximale:
- să-şi exprime părerile despre personaje;
- să motiveze aprecierea/respingerea personajelor pozitive/negative

etc.

În condiţiile în care operaţionalizarea obiectivelor implică aspecte specifice nu doar în planul conţinutului, ci şi în cel al formei, redăm în continuare o listă (perfectibilă) de verbe[129] utilizabile în formularea obiectivelor operaţionale: *a adapta, a apăra, a aplica, a aprecia, a argumenta, a clarifica, a clasifica, a combina, a concluziona, a defini, a demonstra, a deriva, a descompune, a descrie, a desemna, a determina, a discrimina, a distinge, a enumera, a eticheta, a explica, a folosi, a generaliza, a identifica, a ilustra, a indica, a justifica, a judeca, a măsura, a numi, a propune, a reconstrui, a recunoaşte, a reda, a relata, a schimba, a scrie, a separa, a stabili, a susţine, a transforma, a utiliza* etc., valorificabile şi în formularea obiectivelor operaţionale ale activităţilor de educare a limbajului în învăţământul preşcolar (să numească personajele pozitive ale poveştii, să recunoască episodul corespunzător imaginii, să scrie/reprezinte grafic silabele cuvântului, să enumere caracteristicile primăverii, să argumenteze respingerea personajelor negative, să identifice forma cuvântului care nu se potriveşte, să reconstruiască subiectul poveştii după imagini, să separe formele de masculin de cele de feminin ale substantivelor date, să enumere cuvinte din aceeaşi familie, să explice sensul anumitor cuvinte/expresii, să redea anumite sintagme din textul original, să schimbe finalul poveştii, să schimbe numărul substantivului-subiect etc.).

---

[129] Vezi şi Cristea 2000: 271.

Trimiteri bibliografice

- Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- Bârlogeanu, Lavinia, *Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp. 25-46
- Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan; Negreț-Dobridor, Ion; Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Iași, Polirom, 2001
- Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul Editorial Litera, Editura Litera internațional, 2000
- Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Universitatea din București, Editura Credis, 2004
- Mateiaș, Alexandra, *Pedagogie pentru învățământul preprimar. Program de dezvoltare generală prin tratare diferențiată*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2003
- Momanu, Mariana, *Introducere în teoria educației*, Cuvânt înainte de Constantin Cucoș, Iași, Polirom, 2002
- M.E.N., *Curriculum Național. Programe școlare pentru învățământul primar*, București, 1998
- ***, *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii. Legislație și documente reglatoare*, Ediția a II-a revizuită și adăugită, București, 2005
- Rosenberg, Marshall B.; *Adevărata educație pentru o viață împlinită: comunicarea nonviolentă ajută școala să crească performanțele, reduce conflictele și îmbogățește relațiile interumane*, Traducere de Silvia Sbârnă, București, Elena Francisc Publishing, 2005
- Văideanu, George, *Pedagogie. Note de curs*, Partea I, București, Editura Fundației „România de Mâine”, 1998
- Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preșcolară*, Ediția a doua, revizuită, București, Editura Aramis, 2003

Capitolul 5

Conţinuturi valorificate în activităţile de educare a limbajului în învăţământul preşcolar

5.1. Criterii de propunere, selecţie şi organizare a conţinuturilor în ciclul preşcolar

Condiţionat de factori de ordin cultural, politic, psiho-pedagogic etc., **conţinutul** procesului de învăţământ se constituie într-o realitate complexă, concretizată în cunoştinţe, deprinderi, atitudini[130] etc. plasate în ipostaza de mijloace de realizare a obiectivelor vizate la un anumit nivel, într-un anumit domeniu al cunoaşterii, **unităţile de conţinut** putând fi organizate, în principiu, fie pe teme, fie pe domenii din cadrul unei anumite discipline.

Spre deosebire de alte etape ale şcolarităţii, pentru ciclul preşcolar conţinuturile nu apar prevăzute în programa activităţilor de educare a limbajului, ci sunt selectate de către cadrul didactic, în conformitate cu nivelul de vârstă al copiilor cu care lucrează, dar şi cu particularităţile lor individuale, cu ritmul propriu de dezvoltare al fiecăruia etc., fiind structurate – cel mai frecvent – pe teme mari, asociate – prin raportarea la diferitele coordonate ale comunicării orale şi scrise – obiectivelor cadru şi obiectivelor de referinţă, fără a fi însă evidentă punctarea anumitor valenţe ale conţinuturilor subordonate domeniului limbii române, celui al literaturii pentru copii, respectiv domeniului general al comunicării; de aici şi dificultăţile întâmpinate în realitatea didactică a nivelului preşcolarităţii – cu precădere de către cadrele didactice aflate în etapa iniţială a angajării într-un astfel de proces – în selecţia anumitor unităţi de conţinut (în detrimentul altora) şi în însăşi modalitatea de abordare a acestora în

[130] Vezi conţinutul procesului de învăţământ definit ca „ansamblu de cunoştinţe, priceperi, deprinderi, strategii, atitudini cognitive, care vizează stimularea dezvoltării personalităţii preşcolarilor, elevilor, studenţilor, semnificativă în plan intelectual-motivaţional-profesional-estetic-fizic" – Cristea 2000: 54.

cadrul activităţilor de diferite tipuri (în condiţiile în care exemplele din experienţa colegilor nu se pliază mereu pe realitatea grupei).

Propunerea, selecţia şi organizarea conţinuturilor în etapa preşcolarităţii implică raportarea la o serie de criterii care reflectă, la rândul lor, perspectiva considerată dominantă la un moment dat în proiectarea şi derularea procesului instructiv-educativ.

(a) O primă direcţie de abordare a acestei problematici se conturează prin prisma raportării conţinuturilor la una sau mai multe discipline, respectiv a manierei de relaţionare a acestora în cadrul unei activităţi. **Criteriile de propunere, selecţie şi organizare a conţinuturilor** reflectă, astfel, multiplele perspective[131] reperabile în activităţile desfăşurate în grădiniţă:

- ***perspectivă unidisciplinară*** – abordarea elementelor de construcţie a comunicării, a celor de teorie literară şi literatură pentru copii, a valenţelor comunicării interumane drept conţinuturi cu unităţi subsumate, cărora li se asociază anumite strategii didactice, în conformitate cu finalităţile stabilite; aşadar, unităţi de conţinut specifice Educării limbajului *versus* unităţi de conţinut specifice Activităţilor matematice *versus* unităţi de conţinut specifice Educaţiei muzicale etc.;
- ***perspectivă multidisciplinară*** – ca modalitate de asociere/coordonare a unor discipline diferite, aparent fără posibilitate de realizare a unei conexiuni între acestea, cu valorificarea – în abordarea conţinuturilor dintr-un domeniu – a valenţelor argumentativ-persuasive ale altui domeniu[132]; de exemplu, la activitatea de repovestire *Albă-ca-Zăpada şi cei şapte pitici*, se repovesteşte pe baza imaginilor, se numără cuvinte, silabe etc., se desenează piticii, se cântă *Cântecul piticilor*, se vizionează fragmente din filmul de desene animate, se dansează, se interpretează diferite roluri etc.; astfel, unei unităţi tematice de conţinut (aici, lumea poveştii) i se subordonează unităţi ştiinţifice (de specialitate) de conţinut, incluse în domenii diferite: al literaturii/comunicării, al matematicii, al educaţiei muzicale, al educaţiei fizice;
- ***perspectivă intradisciplinară*** – „operaţia care constă în a conjuga două sau mai multe conţinuturi interdependente aparţinând aceluiaşi domeniu de studiu, în vederea rezolvării unei probleme, studierii unei teme sau

[131] Pentru cele „patru niveluri de concretizare" a „conexiunii disciplinare" – multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, vezi Cucoş 2002: 221.
[132] Manolescu 2004: 115-116.

dezvoltării abilităților"[133]; de exemplu, corelarea elementelor de citit-scris, de comunicare orală și scrisă etc.;

- ***perspectivă pluridisciplinară, tematică*** – „pedagogia centrelor de interes", care implică abordarea unei teme care este subordonată/subordonabilă mai multor domenii ale cunoașterii/mai multor discipline[134]; de exemplu, la Educarea limbajului – lecturi după imagini, povestiri și repovestiri, jocuri didactice, lecturi ale educatoarei, povestiri create de copii, poezii, convorbiri tematice etc. (*Laborator Preșcolar*: 100); vezi, de asemenea, unitatea tematică de conținut *Omul*, subordonată mai multor domenii de specialitate, implicând așadar unități științifice de conținut abordabile în activități de sine stătătoare, de exemplu – în activități comune diferite (Cunoașterea mediului, Activități de educare a limbajului, Educația pentru societate etc.);
- ***perspectivă interdisciplinară*** – „interacțiune existentă între două sau mai multe discipline"[135] (interacțiune la nivel conceptual, terminologic, metodologic etc.); premisa o constituie un conținut a cărui abordare optimă implică valorificarea unor aspecte aparținând altor domenii decât cel căruia i se subordonează, la un prim nivel, conținutul avut în vedere – vezi, de exemplu, actualizarea sinonimiei în cadrul altor activități decât cele de educare a limbajului, în condițiile în care se realizează astfel explicarea anumitor termeni/expresii de specialitate;
- ***perspectivă transdisciplinară*** – „cercetările transdisciplinare descoperă o manieră originală de a aborda un subiect comun. Cercetătorii, pornind din orizonturi teoretice diferite, pun la punct o metodologie comună. Demersul lor anunță nașterea unei noi discipline, înglobând și depășindu-le pe primele"[136] – de exemplu, o unitate simplă, comună de conținut de tipul transmiterii unui mesaj (unitate subordonată domeniului general al comunicării în cadrul activităților de educare a limbajului) se poate constitui în unitate de conținut și la Educația plastică (transmitem un mesaj printr-un desen), la Educația muzicală (transmitem un mesaj printr-o melodie), la Educația fizică (transmitem un mesaj prin tipul de mers, alergat etc.), la Activități practice (transmitem un mesaj printr-o machetă, printr-un colaj etc.), la Cunoașterea mediului (viețuitoarele transmit un mesaj prin zgomotele produse, prin felul cum se deplasează) etc.

---

[133] *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guerin, 1993, apud Manolescu 2004: 113.
[134] Pentru avantajele și dezavantajele acestei perspective, vezi Manolescu 2004: 118-119.
[135] Manolescu 2004: 120-121.
[136] Jean Cardinet, apud Manolescu 2004: 122.

(b) Cea de-a doua posibilitate de **delimitare a conţinuturilor** este asociată factorilor care influenţează procesul propunerii, selecţiei şi organizării acestora, aşadar implicit anumitor criterii:

- **criteriul ştiinţific:** vezi, de exemplu, conţinuturi prin care se fixează anumite elemente de ordin fonetic, lexical, gramatical, de tehnică a comunicării etc.;
- **criteriul psiho-pedagogic, didactic**: de unde conţinuturi care să se raporteze la particularităţle de vârstă şi individuale ale copiilor – tipuri de texte/poveşti specifice unui anumit nivel de vârstă, conţinuturi cu caracter logopedic pentru anumiţi copii, conţinuturi centrate pe socializare (la nivelul I), respectiv pe pregătirea pentru şcoală (la nivelul II) etc.; a se vedea, în acest sens, anumite sugestii pentru selectarea şi structurarea conţinuturilor educaţiei intelectuale[137] – guvernate de principiul „a învăţa să înveţi", în asociere cu ceea ce George Văideanu viza prin „formarea unei gândiri caracterizate prin receptivitate, flexibilitate, creativitate", iar G. G. Antonescu, prin ideea de a spori „energia intelectuală"[138] a subiectului educaţiei;
- **criteriul contextual:** prin prisma căruia se disting, de exemplu, conţinuturi asociate anumitor evenimente[139] (1/8 Martie, serbarea de Crăciun, de 1 Iunie, concursuri între grădiniţe etc.).

(c) Coroborând cele două direcţii prezentate *supra* într-o încercare de organizare a conţinuturilor[140] implicate, în planul propunerii, respectiv, în cel al selecţiei, de activităţile de educare a limbajului care se desfăşoară în grădiniţă,

---

[137] Momanu 2002: 52-53; vezi, de asemenea, ideea conform căreia „premisa de la care trebuie să se plece atunci când se realizează o reflecţie de ordin curricular ar putea fi aceasta: informaţia este un construct propriu al individului, ivit în momentul interacţiunii acestuia cu elementele de cunoaştere socialmente sugerate. Cunoştinţa achiziţionată este mai mult decât un dat exterior individului, un rezultat al unor procese cognitive interne ale subiectului" – Cucoş 2006: 155.

[138] Apud Momanu 2002: 53.

[139] Vezi şi raportarea la cultural, în condiţiile în care „pentru a facilita contextualizarea cunoştinţelor în raport cu locul lor de emergenţă, învăţământul trebuie să-şi selecteze astfel conţinuturile, încât să ajungă la particularitatea unei culturi din punctul de vedere al modurilor de gândire într-o anumită epocă, al posturilor, cunoştinţelor, practicilor creatoare aparţinând unui anumit câmp cultural; învăţământul trebuie să identifice acele unelte susceptibile de a facilita accesul subiectului la cultură, dându-i acestuia ocazia de a se cunoaşte pe sine şi a cunoaşte lumea pe măsura pătrunderii în cultură, a se «co-naşte» cu aceasta" – Bârlogeanu 2002: 45.

[140] Vezi şi „conţinuturile curriculare" prezentate în Mătăsaru e.a. 2004: 16-19.

propunem o perspectivă bidimensională concretizată în două concepte cheie: **unitatea tematică de conţinut** şi **unitatea ştiinţifică de conţinut**.

Primul concept – **unitatea tematică de conţinut** – este motivat de însăşi realitatea demersului instructiv-educativ derulat în etapa preşcolarităţii, subordonat principiului temelor/subtemelor[141] guvernante: *Comunicarea, Natura, Familia, Lumea poveştilor*[142] etc. (a nu se confunda temele cu textele-suport valorificate în abordarea acestora).

Cel de-al doilea – **unitatea ştiinţifică de conţinut** – este marcat din raţiuni de ordin didactic, în condiţiile în care se impune ca finalităţilor să li se asocieze anumite unităţi de conţinut, respectiv anumite strategii didactice etc.; de exemplu, unui obiectiv cadru de tipul „educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical şi sintactic", obiectivelor de referinţă „să distingă sunetele ce compun cuvintele şi să le pronunţe corect; să-şi îmbogăţească vocabularul activ şi pasiv pe baza experienţei, activităţii personale şi/sau a relaţiilor cu ceilalţi şi să utilizeze un limbaj oral corect din punct de vedere gramatical" implică abordarea unor conţinuturi de tipul: *Sunetul, Elemente de vocabular, Sinonimia, Antonimia, Elemente de morfologie, Elemente de sintaxă* etc.

5.2. Tipuri de conţinuturi abordabile în activităţile de educare a limbajului (etapa preşcolarităţii)

Unităţile ştiinţifice de conţinut – avute în vedere cu precădere în subcapitolul de faţă, în condiţiile în care unităţile tematice de conţinut le implică pe acestea, foarte frecvent chiar în manieră redundantă – se organizează, pentru activităţile de educare a limbajului desfăşurate în grădiniţă, prin raportare la trei domenii de specialitate (actualizate, în practica didactică, în manieră complementară):

- ☑ domeniul comunicării;
- ☑ domeniul limbii române;
- ☑ domeniul teoriei literare reflectate în/prin literatura pentru copii.

---

[141] Vezi, în acest sens, „metoda proiectelor" – *Metoda* 2002.

[142] Pentru exemple de teme, vezi şi Tudoran-Sabău-Antal 2004: 45-46.

5.2.1. Conținuturi raportate la domeniul comunicării

- implicarea în actul comunicativ ca locutor/vorbitor;
- formularea de întrebări;
- adaptarea mesajului la particularitățile interlocutorului și ale contextului;
- implicarea în actul comunicativ ca interlocutor;
- valențe ale salutului;
- aspecte ale (auto)prezentării;
- formularea de răspunsuri la întrebări;
- implicarea în actul comunicativ ca auditor/spectator;
- codificarea (prin desene, simboluri etc.)/transmiterea și receptarea/decodarea de mesaje;
- valențe ale comunicării verbale (orale/scrise), nonverbale și para-verbale;
- implicarea în actul comunicativ ca receptor de mesaje scrise (din cărți, de pe indicatoare stradale, de pe produse etc.);
- implicarea în actul comunicativ ca emițător de mesaje scrise – semne grafice (linia dreaptă orizontală, verticală, oblică spre stânga/dreapta; linia frântă, curbă, ondulată, segmentul de linie/dreaptă, punctul, zaua, bucla, nodul, bastonașul cu întorsătura în jos/sus, jumătate de oval spre stânga/dreapta, combinații ale acestora); litere; cuvinte; semne de punctuație; cifre; în general, simboluri de diferite tipuri.

5.2.2. Conținuturi de limbă română

☑ nivelul[143] fonetic/fonologic:

- sunetul; sunetele limbii române; grupurile de sunete; sunetul în poziție inițială, mediană, finală;
- litera;
- corespondența sunet – literă;
- silaba; numărul silabelor dintr-un cuvânt; locul silabei în cuvânt;
- corespondența silabe ale unui cuvânt – reprezentare grafică a acestora;
- accentul;
- intonația;

[143] Conținutul este prezentat, în anumite lucrări, prin raportare la nivelele limbii (aspecte fonetice, aspecte lexicale, aspecte ale structurii gramaticale, aspecte ale expresivității copiilor – Moale 2005: 20-21); precizăm însă că această perspectivă este una restrictivă, în condițiile în care exemplele/particularizările avute în vedere nu cuprind întreaga sferă a comunicării (în plan lingvistic și literar) în etapa preșcolarității.

- semnele de punctuaţie; corespondenţa intonaţie – transmitere/solicitare de informaţii, manifestare a planului emoţional – semne de punctuaţie;

☑ nivelul lexical-semantic:

- cuvântul – formă, sens;
- vocabularul fundamental;
- masa vocabularului (regionalisme, termeni populari, arhaisme, neologisme, termeni de specialitate etc.);
- derivarea cu sufixe diminutivale, augmentative, moţionale, colective etc.;
- compunerea prin alăturare cu sau fără cratimă, prin contopire, prin abreviere;
- conversiunea (adjective – substantive; substantive comune – substantive proprii);
- împrumurile din alte limbi (eventual, în corelaţie cu anumite conţinuturi abordate la activitatea opţională – o limbă străină);
- sinonimia;
- antonimia;
- paronimia;
- omonimia;
- polisemia;

☑ nivelul morfologic:

- substantivul comun/propriu; genul, numărul, cazul;
- articolul;
- adjectivul: genul, numărul; acordul cu substantivul determinat;
- pronumele personale propriu-zise şi de politeţe;
- pronumele şi adjectivele pronominale demonstrative (asociate frecvent adverbelor de apropiere/depărtare);
- pronumele şi adjectivele pronominale posesive;
- numeralul;
- verbul;
- adverbul (de loc, de timp, de mod);
- prepoziţia şi conjuncţia;
- interjecţia;

☑ nivelul sintactic:

- propoziţia simplă/dezvoltată;
- numărul cuvintelor unei propoziţii;
- locul ocupat de un anumit cuvânt în propoziţie;
- propoziţia enunţiativă/interogativă/exclamativă;
- propoziţia afirmativă/negativă;

- raportul de coordonare şi de subordonare la nivelul propoziţiei/frazei (în măsură mai redusă);
- acordul predicatului cu subiectul;
- topica;

☑ nivelul stilistic:

- valorile stilistice ale unor unităţi lexicale: personificarea, comparaţia, epitetul, antiteza etc.;
- „stilul" conversaţiei *versus* stilul beletristic *versus* stilul publicistic etc.

5.2.3. Conţinuturi de teorie literară ca reflectare a sferei literaturii pentru copii

- textul literar – titlu, autor;
- textul literar[144] – mesaj;
- textul epic, în proză sau în versuri;
- acţiunea – repere spaţio-temporale;
- subiectul – gradarea/succesiunea logică a episoadelor (momentele subiectului);
- corespondenţa episod al acţiunii – imagine;
- corespondenţa imagine – replică a personajului, episod al acţiunii – replică a personajului etc.;
- personajul literar – tipologie, portret fizic/moral;
- textul dialogat, textul narativ, textul descriptiv, textul monologat;
- basmul;
- schiţa;
- povestirea;
- fabula;
- legenda;
- snoava;
- textul liric în versuri; lirica peisagistică pentru copii; lirica portretistică pentru copii; lirica de tip contextual (Crăciun, Paşte, 1 Martie, 8 Martie, 1 Iunie etc.);
- corespondenţa tablouri (ale liricii peisagistice/contextuale/portretistice) – imagini;
- versul – rimă, muzicalitate;
- pastelul;
- folclorul copiilor;

[144] Vezi criterii de selectare a textelor literare – Boca-Miron/Chichişan, 2002: 72-74.

- ghicitoarea, proverbul, zicătoarea;
- comunicarea despre textul literar: povestirea, repovestirea, prezentarea personajului etc.;
- comunicarea de tip imagistic: poveşti create, rime construite etc.;
- comunicarea de tip funcţional: scrisoarea, invitaţia, felicitarea (conţinuturi abordabile în cadrul mai multor activităţi: Educaţie plastică, Activităţi practice) etc.

Precizăm că unităţile de conţinut prezentate *supra*, deşi formulate, în principiu, în conformitate cu domeniul de specialitate pe care-l reprezintă, sunt abordate în manieră adaptată, accesibilizată în cadrul activităţilor de educare a limbajului (şi nu numai); este vorba despre conţinuturi recunoscute, identificate, actualizate, fixate într-o practică a comunicării orale şi scrise, nu teoretizate; derivarea cu sufixe diminutivale ia, de exemplu, forma „lucrurilor/fiinţelor/cuvintelor alintate"; adaptarea la particularităţile interlocutorului se realizează prin jocuri de rol în care copilul vorbeşte cu prietenul său cel mai bun, cu mama, cu bunica, cu o vecină, cu doamna educatoare, cu domnul doctor etc.; tipologia personajelor implică diferenţierea bine – rău, *„îmi place/vreau să fiu ca..."* (*„pentru că..."*) – *„nu-mi place/nu vreau să fiu ca..."* (*„pentru că..."*); scrisoarea capătă valenţe particulare prin semnele grafice, desenele realizate, eventual litere, cuvinte, şi mesajul reflectat de acestea etc.

5.3. Corelaţia obiective – conţinuturi – nivel preşcolar (posibile direcţii de abordare)

Prezentare selectivă – atât din perspectiva obiectivelor de referinţă, cât şi din cea a conţinuturilor actualizate – , realizată ca posibilă modalitate de corelare a acestor elemente în cadrul activităţilor de educare a limbajului desfăşurate în grădiniţă:

Obiectiv cadru	Obiectiv de referinţă	Unitate ştiinţifică de conţinut
dezvoltarea exprimării orale, înţelegerea şi utilizarea corectă a semnificaţiilor structurilor verbale orale	să participe la activităţile de grup, inclusiv la activităţile de joc, atât în calitate de vorbitor, cât şi în calitate de auditor	Implicarea în actul comunicativ ca locutor/vorbitor; Formularea de întrebări Adaptarea mesajului la particularităţile interlocutorului şi ale contextului Implicarea în actul comunicativ ca interlocutor

		Formularea de răspunsuri la întrebări Codificarea (prin desene, simboluri etc.)/transmiterea şi receptarea/decodarea de mesaje etc.
educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical şi sintactic	să distingă sunetele ce compun cuvintele şi să le pronunţe corect	Cuvântul Silaba Sunetul Sunetele limbii române
	să-şi îmbogăţească vocabularul activ şi pasiv pe baza experienţei	Sensul cuvintelor Sinonimia Antonimia Omonimia Paronimia Polisemia Derivarea cu sufixe diminutivale, augmentative, moţionale, colective etc. Compunerea prin alăturare cu sau fără cratimă, prin contopire, prin abreviere Conversiunea (adjective – substantive; substantive comune – substantive proprii); Împrumurile din alte limbi etc.
	să utilizeze un limbaj oral corect din punct de vedere gramatical	Substantivul – genul şi numărul Cazul Adjectivul – acordul cu substantivul Verbul – categoria gramaticală a timpului Adverbul Pronumele Numeralul etc.
dezvoltarea creativităţii şi expresivităţii limbajului oral	să recepteze un text care i se citeşte ori i se povesteşte, înţelegând în mod intuitiv caracteristicile expresive şi estetice ale acestuia	Valorile stilistice ale unor unităţi lexicale: personificarea, comparaţia, epitetul, antiteza Versul – rimă, muzicalitate Valenţe ale comunicării verbale orale, nonverbale şi paraverbale etc.
dezvoltarea capacităţii de a înţelege gânduri, semnificaţii mijlocite de limbajul scris	să găsească ideea unui text urmărind indiciile oferite de imagini	Textul epic - subiectul – gradarea/succesiunea logică a episoadelor (momentele subiectului);

		- momentele subiectului; - personajul literar – tipologie, portret fizic/moral; - corespondența episod al acțiunii – imagine; -corespondența imagine – replică a personajului, episod al acțiunii – replică a personajului etc. - Textul liric - Succesiunea tablourilor (în lirica peisagistică) corespunzătoare imaginilor etc.

etc.

Trimiteri bibliografice

- Bârlogeanu, Lavinia, *Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp. 25-46
- (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichișan, Elvira, *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Ediția a 2-a, rev., București, Editura V&I Integral, 2002
- Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul Editorial Litera, Editura Litera internațional, 2000
- Cucoș, Constantin, *Informatizarea în educație: aspecte ale virtualizării formării*, Iași, Polirom, 2006
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2002
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Universitatea din București, Editura Credis, 2004
- Mătăsaru, Maria; Chiriloaie, Maria; Nedelcu, Carmen; Pricopoaia, Viorica; Mătăsaru, Lavinia, *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Bacău, Editura Casei Corpului Didactic „Grigore Tabacaru", 2004
- MEC, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii*, București, Miniped, 2002
- Moale, Aurica, *Conținuturi și strategii didactice realizate în grădiniță, la grupa mare în activitățile de educare a limbajului, cunoașterea mediului și activități matematice*, Slatina, Didactic Pres, 2005
- Momanu, Mariana, *Introducere în teoria educației*, Cuvânt înainte de Constantin Cucoș, Iași, Polirom, 2002

🕮 Secrieru, Ana, *Orientări metodice privind aplicarea programei activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Galați, Şcoala Gălățeană, 2006
🕮 Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pegagogie preşcolară şi şcolară*, volumul I, Editura Aura, Timişoara, 2004

Capitolul 6

Metode şi procedee valorificabile în activităţile de educare a limbajului în ciclul preşcolar

6.1. Perspectivă teoretică asupra metodelor şi procedeelor – distincţii conceptuale

Orice activitate plasată în sfera umanului presupune – voluntar sau involuntar, asumat (într-o măsură mai mare sau mai mică) sau nu, programat sau nu etc. – o cale către, un drum deschis către sau în căutarea a..., aşadar o perspectivă individualiza(n)tă şi, în acelaşi timp, reflectând acumulările, valorile, reperele unei comunităţi/culturi/civilizaţii. Calea către devine, astfel, totodată modalitatea de accedere la punctul vizat şi drumul în sine, deschizător de noi căi, generator de noi acumulări.

În planul didacticii, calea către (gr. *metha* „către", *odos* „cale") ia forma modalităţii şi a drumului, văzute prin prisma obiectivelor stabilite de subiecţii implicaţi în demersul instructiv-educativ, în acord cu diferitele tipuri de conţinuturi abordate şi cu însuşi contextul derulării acestui proces. **Metoda** îşi nuanţează, astfel, ipostazele pe care le reflectă, devenind:

- calea şi instrumentul prin care se transmit, respectiv se descoperă anumite cunoştinţe;
- modalitatea (poate chiar modelul) deschiderii către universul cunoaşterii, calea formării de sine ca „descoperitor", ca „tezaurizator", ca „trasmiţător" de informaţii, de valori, ca „inovator";
- rolul de facilitator al însuşi demersului în care se încadrează, pe care îl optimizează.

A se vedea, în acest sens, şi teoretizarea/sistematizarea funcţiilor atribuite, în literatura de specialitate, metodelor didactice, în general: funcţia

cognitivă, funcţia formativ-educativă, funcţia motivaţională, funcţia instrumentală (operaţională) şi funcţia normativă (de optimizare a acţiunii)[145].

Metoda didactică, înţeleasă drept cale aleasă în vederea atingerii anumitor obiective, indisolubil legată de celelalte componente ale procesului[146] (şi condiţionată de acestea), constituindu-se ca „plan de acţiune", precum şi ca „modalitate de acţiune"[147], se concretizează într-un ansamblu de **procedee**, elemente/operaţii subordonate care, într-o actualizare diferită, nuanţată, redimensionată în plan contextual, îi conferă unicitate.

Aceeaşi metodă didactică poate cunoaşte, astfel, valorificări diferite prin prisma locului pe care un anumit procedeu îl ocupă în structura sa sau prin îmbinările particulare de procedee didactice „dictate" de anumite caracteristici ale situaţiei de comunicare didactică. De asemenea, procedeul poate deveni metodă didactică, după cum aceasta poate căpăta valoare de procedeu în cadrul altei metode didactice, important fiind, de altfel, nu statutul, ci valoarea funcţională[148] a fiecăruia dintre aceste elemente în cadrul demersului instructiv-educativ.

Selecţia şi precizarea/demonstrarea statutului (metodă didactică/procedeu didactic) sunt, astfel, condiţionate de o serie de relaţii stabilite între componentele procesului triadic de predare-învăţare-evaluare reperabil la fiecare nivel al şcolarităţii:

- obiectivele formulate impun valorificarea anumitei/anumitor metode didactice în cadrul unei activităţi; de exemplu, exersarea unei deprinderi poate fi realizată prin utilizarea metodei exerciţiului, descoperirea de noi cunoştinţe poate fi facilitată de actualizarea în practica didactică a învăţării prin descoperire, a brainstorming-ului etc.;
- anumite conţinuturi, subordonate anumitor domenii, „impun" valorificarea anumitor metode şi procedee; a se vedea, de exemplu, metodele specifice abordării unor conţinuturi de limbă română (analiza semantică, analiza gramaticală, metoda fonetică, analitico-sintetică etc.), de literatură (lectura explicativă, procesul literar etc.) *versus* cele care, în funcţie de context, pot fi utilizate cu aplicare pe conţinuturi din sfere diferite (exerciţiul, conversaţia, problematizarea etc. – la Educarea limbajului, Activităţi matematice, Cunoaşterea mediului etc.);

---

[145] Vezi Cerghit 2006: 24-27.

[146] Vezi, pentru nuanţări, Cucoş 2002: 286-287.

[147] Boca-Miron/Chichişan 2002: 48

[148] Vezi, în acest sens, perspectiva din Cerghit 2006: 19-20 – „activităţii îi corespunde o anumită *metodologie*; acţiunii – o *metodă*; iar operaţiei – un *procedeu*", idee ilustrată în schema propusă reflectând „componentele activităţii şi corespondentele lor de ordin metodic".

- forma de organizare a activității (frontală, individuală, pe grupe etc.) este relaționată cu metoda didactică, în sensul alegerii unei anumite metode în funcție de modul în care sunt organizați la un moment dat, în cadrul activității, copiii (de exemplu, conversația – frontal) și invers, al organizării colectivului de copii prin prisma regulilor pe care valorificarea unei anumite metode le implică (de exemplu, procesul literar – pe grupe: a acuzatorilor, a apărătorilor, a juraților etc.);
- caracteristicile de ordin subiectiv ale copiilor, ale cadrului didactic, ale relației dintre aceștia (intersubiectivitatea) condiționează alegerea unei metode/a unui anumit procedeu în cadrul acesteia în măsura în care se are în vedere optimizarea procesului și tratarea diferențiată a aspectelor care-l individualizează (vezi, de exemplu, utilizarea brainstorming-ului în cazul unor copii care inițial se simt inhibați în a răspunde din cauza feed-back-ului negativ imediat pe care consideră că-l pot primi; alegerea unei metode interactive care să antreneze în echipa de lucru și copii mai timizi; folosirea povestirii ca metodă didactică, valorificând talentul pe care cadrul didactic îl are în acest sens; utilizarea jocului didactic la care, prin prisma relației pe care o are cu subiecții educației, participă și cadrul didactic etc.);
- coordonatele spațio-temporale ale situației de comunicare didactică influențează alegerea unei anumite metode în detrimentul alteia, în anumite contexte; vezi, de exemplu, caracteristicile sălii de grupă/clasă, ale mobilierului etc., intervalul de timp disponibil pentru valorificarea, în cadrul activității, a unei anumite metode (jocul didactic, complicat sau nu cu alte variante în funcție și de încadrarea în timp și de disponibilitățile de ordin spațial);
- mijloacele de învățământ de care se dispune facilitează în măsură diferită folosirea anumitor metode și procedee didactice (de exemplu, jocul didactic, jocul de rol, demonstrația etc. presupun, în principiu, utilizarea anumitor materiale);
- feed-back-ul primit prin secvențele evaluative coordonează demersul cadrului didactic în alegerea acelor metode și procedee care să optimizeze derularea procesului instructiv-educativ etc.

„Cale de urmat" și premisă – prin alegerea făcută – a reperelor pozitive care fixează coordonatele situației de comunicare didactică, **metoda** se constituie astfel într-o componentă esențială a acesteia, conferind actului didactic în sine stabilitatea, concretețea pe care raportul (raportarea) realitate – univers al cunoașterii le implică pentru subiecții educației.

6.2. Metodele didactice – abordare tipologică

Sistemul metodelor didactice este abordat tipologic în literatura de specialitate prin prisma raportării la diferite criterii, plasate în sfera diacroniei, respectiv a sincroniei acestor componente ale demersului instructiv-educativ sau construite, pe de o parte, din perspectiva funcțiilor (vezi *supra*) pe care metodele didactice le îndeplinesc în cadrul procesului şi, pe de altă parte, din cea a altor coordonate ale activității (conținuturi subsumate anumitor domenii de specialitate, forme de organizare, implicarea în măsură variabilă de la caz la caz a factorului uman, materiale didactice utilizate etc.).

Dintre aceste criterii, le vom avea în vedere în acest subcapitol – într-o prezentare schematică – doar pe cele care, prin valențe teoretice şi exemplificare, fac trimitere către aspecte valorificabile, în continuarea demersului nostru, în ilustrarea particularităților metodelor didactice utilizabile în activitățile de educare a limbajului în etapa preşcolarității:

Criteriul	**Tipologia metodelor**	**Exemple**
funcționalitatea[149] în cadrul demersului instructiv-educativ	metode de predare şi comunicare	expunerea, explicația, demonstrația, conversația, învățarea prin descoperire etc.
	metode de fixare şi consolidare	exercițiul, algoritmizarea etc.
	metode de verificare şi apreciere a rezultatelor	conversația, exercițiul, metoda proiectelor etc.
diacronia sistemului metodelor didactice	metode tradiționale (clasice)	expunerea, conversația, exercițiul, demonstrația etc.
	metode moderne	algoritmizarea, problematizarea, modelarea, brainstorming-ul, instruirea programată, învățarea prin descoperire[150] etc.
modalitatea de raportare la cunoaştere[151]	metode de comunicare	descrierea, explicația, conversația, lucrul cu manualul/cartea etc.

[149] Vezi Cucoş 2002: 290.

[150] Prezentate ca „metode de dată mai recentă” – Moise 1998. Vezi şi opoziția *metode vechi – metode noi* – Cerghit 2006: 103.

[151] „Principalul izvor al învățării” – Cerghit 2006: 110. Elemente ale acestei tipologii sunt asociate, în alte lucrări de specialitate, obiectivului vizat – metode de comunicare: naraţiunea sub formă de povestire, explicaţia, descrierea, definiţia, demonstraţia, modelarea, activitatea cu cartea, conversaţia *versus* metode de explorare (directă şi indirectă) a realităţii: observaţia, experienţa dirijată, lucrarea practică, exercițiul (Voiculescu 2003: 70-79).

	metode de explorare	observaţia, modelarea etc.
	metode bazate pe acţiune	jocul didactic, jocul de rol etc.
	metode de raţionalizare[152] a conţinuturilor/operaţiilor	algoritmizarea, instruirea programată, instruirea asistată de calculator etc.
canalul comunicativ[153]	metode verbale de comunicare orală: ▪ expozitive ▪ conversative ▪ problematizante	 expunerea, povestirea, expunerea cu oponent, descrierea, explicaţia etc. conversaţia, dezbaterea, discuţia, asaltul de idei etc. problematizarea
	metode verbale de comunicare scrisă	lectura sau lucrul/activitatea cu cartea etc.
	metode de comunicare audio-vizuală	instruirea prin filme, instruirea prin televiziune[154] etc.
	metode intuitive[155]	observaţia, demonstraţia etc.
ancorarea explorării în real	metode de explorare directă a realităţii	observaţia, experimentul etc.
	metode de explorare indirectă a realităţii	demonstraţia, modelarea etc.
caracterul acţiunii	metode de acţiune reală	exerciţiul, algoritmizarea, activitatea creativă[156] etc.
	metode de acţiune simulată	jocul didactic, jocul de rol, învăţarea dramatizată etc.
domeniile din cadrul limbii şi literaturii române	metode specifice învăţării citit-scrisului	metoda fonetică analitico-sintetică, exerciţiul fonetic/fonologic etc.;
	metode specifice studiului limbii române	algoritmizarea, exerciţiul, problematizarea, modelarea figurativă, instruirea programată etc.
	metode specifice studiului	lectura, expunerea,

[152] Cerghit 2006: 110.

[153] „modalitatea principală de transmitere a cunoştinţelor" (Cucoş 2002: 290), „suportul principal purtător de informaţie în cadrul comunicării" (Cerghit 2006: 111).

[154] Cerghit 2006: 112 – sunt aici prezentate şi metodele de comunicare interioară (reflecţia personală, experimentul mintal), pe care însă nu le asociem ca metode didactice etapei preşcolarităţii.

[155] Metode intuitive sau iconice – vezi şi Boca-Miron/Chichişan 2002: 49, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 17 etc.

[156] Cerghit 2006: 114 – sistemul metodelor de predare-învăţare în reprezentare grafică.

	literaturii române	brainstormingul, interpretarea literară, analiza literară etc.
	metode comune studiului limbii şi literaturii române	conversaţia, exerciţiul, problematizarea, dezbaterea, învăţarea prin descoperire, învăţarea prin acţiune, demonstraţia, jocul didactic, rezumatul, algoritmizarea[157] etc.
gradul de implicare a copilului în activitate	metode expozitive/ neparticipative/pasive	expunerea, explicaţia, demonstraţia etc.
	metode active/participative	exerciţiul, conversaţia, brainstormingul, lucrul cu cartea, problematizarea, jocul didactic etc.
forma de organizare a activităţii	metode individuale	exerciţiul, algoritmizarea, expunerea etc.
	metode de grup	metoda proiectelor, jocul didactic etc.
	metode frontale	conversaţia, brainstormingul, dezbaterea etc.
	metode combinate	problematizarea, simularea etc.
caracterul directiv al strategiei de instruire[158] căreia i se subsumează	metode în cadrul unor strategii directe de instruire	expunerea, explicaţia, observarea, demonstraţia, lectura sau lucrul cu cartea etc.
	metode subsumate unor strategii indirecte de instruire	problematizarea, studiul de caz, modelarea, metode de simulare etc.
	metode caracteristice unor strategii de instruire de tip interactiv	conversaţia, dezbaterea, rezolvarea de probleme în grup, jocul de rol, brainstorming, tutoratul, predarea on-line, învăţarea prin cooperare etc.
	metode valorificate în cadrul unor strategii de instruire de tip experienţial	exerciţiul, learning by doing, învăţarea prin lucrări practice, metoda proiectelor, învăţarea prin descoperire, învăţarea prin investigaţie, predarea/învăţarea integrată în

[157] Vezi şi Secrieru 2004: 230-232.
[158] Ezechil 2003: 54-55.

		muncă etc.
	metode în cadrul unor strategii de instruire facilitatoare ale studiului independent	stimularea gândirii critice, instruirea/învăţarea programată, instruirea asistată de calculator (IAC), educaţia incluzivă etc.

6.3. Sistemul metodelor şi procedeelor valorificabile în activităţile de educare a limbajului preşcolarilor

În condiţiile în care – prin prisma particularităţilor de vârstă ale copiilor, obiectivelor vizate, conţinuturilor abordate, resurselor umane şi materiale disponibile etc. – nu toate metodele didactice sunt valorificabile în etapa preşcolarităţii, avem în vedere în acest subcapitol doar anumite elemente ale subsistemului metodelor şi procedeelor didactice, într-o prezentare organizată pe principiul definirii, caracterizării şi exemplificării adaptate a acestora.

6.3.1. Activitatea/lucrul cu cartea

Activitatea/lucrul cu cartea[159] este metoda didactică ce presupune familiarizarea preşcolarilor cu obiectul carte şi cu universul acestuia, precum şi formarea unor deprinderi (corespunzătoare potenţialului vârstei şi coordonatelor individuale) de muncă intelectuală.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Valorificarea acestei metode în etapa preşcolarităţii are, cu precădere, valenţe instrumentale, în condiţiile în care copiii află/îşi fixează repere precum: deschiderea unei cărţi, diferenţierea elementelor acesteia (copertă – file), darea filelor, paginaţia unei publicaţii, utilizarea unui semn de carte, diferenţierea imaginilor de pasajele scrise, corespondenţa acestora, diferenţierea culorilor, formelor, fonturilor, caracterelor etc.

⏩ Chiar la nivelul etapei preşcolare, copiii pot fi familiarizaţi cu diferite tipuri de „lectură”:

---

[159] Boca-Miron/Chichişan 2002: 57, Voiculescu 2003: 74-75.

- lectura mintală (în gând) a imaginilor/semnelor/simbolurilor din anumite publicaţii – urmată, cel mai frecvent, de o conversaţie „explicativă";
- lectura demonstrativă – realizată de către educator/educatoare, respectiv de către un copil care „citeşte" imaginile/semnele/simbolurile, conferindu-le semnificaţii;
- lectura frontală – realizată în fapt individual, succesiv, de către copii, urmărind „firul" imaginilor/semnelor/simbolurilor de sus în jos, de la stânga la dreapta;
- lectura selectivă/problematizantă – cu dublu sens: cadrul didactic indică imaginea/ansamblul de semne/simboluri, iar copiii asociază anumite semnificaţii (idei, stări de spirit etc.) elementului indicat, respectiv copiii indică un anumit element din publicaţia avută în vedere (de obicei, de pe o anumită pagină a acesteia), corespunzător ideii emise de către educator/educatoare etc.

▸▸ Sunt valorificate în activităţile desfăşurate cu preşcolarii cărţi de colorat, cărţi cu ilustraţii, cărţi cu ilustraţii şi cu scris, cărţi exclusiv cu scris; particularizând – cărţi de literatură pentru copii (cu imagini sau nu), enciclopedii, dicţionare ilustrate (sau nu – pentru diferenţiere), atlase, reviste pentru copii, alte publicaţii, de dimensiuni diferite, realizate în condiţii editoriale, tipografice diferite, concepute de unul sau mai mulţi autori (alături de antologii de creaţii populare), pliante, forme vizuale de publicitate, etichete, semne de circulaţie, indicatoare de diferite tipuri, orare ilustrate/scrise, calendare etc.

▸▸ Activitatea desfăşurată în sectorul/colţul *Bibliotecă* implică, de asemenea, familiarizarea copiilor cu diferite criterii de ordonare a cărţilor; educatorul/educatoarea poate solicita unui copil, de exemplu, să-i aducă o anumită carte, precizând date relevante în acest sens: *„cartea din care am citit săptămâna trecută despre Albă-ca-Zăpada", „cartea cea mai mare de pe raftul de jos", „cartea care are pe copertă imaginea Motanului Încălţat", „cartea care are coperta verde pe care scrie Ion Creangă, Poveşti şi are imagini din Capra cu trei iezi", „dicţionarul cu imagini pe care l-am folosit ieri la Activităţi matematice", „atlasul cu animale", „plicul cu reclame la ciocolată"* etc.

▸▸ Funcţionalitatea acestei metode este condiţionată de conştientizarea de către copii a mesajului transmis – valorificând imagini şi/sau scris – prin intermediul diferitelor publicaţii; rolul copiilor ca cititori este de a descifra acest mesaj şi de a-l transmite, la rândul lor; sunt încurajate/stimulate, în acest sens, activităţile în care copiii „povestesc ce au citit" (ei sau părinţii/bunicii lor), spun ce le-a plăcut într-o carte, fac „reclamă" unei anumite publicaţii, fac schimb de

cărți, merg la bibliotecă (împrumută/restituie cărți, au fișă de cititor, îndeplinesc rolul de bibliotecar al grupei pe o perioadă de timp stabilită etc.), merg la librărie, asociază filme pentru copii/filme de desene animate vizionate acasă și/sau la grădiniță cu cărțile corespunzătoare acestora etc.

⏩ Este încurajată, de asemenea, ideea de a crea cărți – individual (*Cartea vacanței* – fiecare copil „povestește"/desenează episoade din vacanță corespunzătoare fiecărei file de carte; *Poveste* – imaginată de copil; *Cartea mea* – în care este încurajat să „scrie" ce îl reprezintă: familia, jucăriile preferate, desenele animate urmărite, jocurile preferate etc.) sau pe grupe, chiar cu întreaga grupă de copii, sub îndrumarea/cu ajutorul cadrului didactic (care poate scrie anumite pasaje „dictate" de către copii), în cadrul unui proiect: *Cartea anotimpurilor* (cu informații, curiozități acumulate de copii despre anotimpuri), *Grupa jucăușilor* (cu jocurile preferate ale copiilor, inclusiv cu exemple de texte din folclorul copiilor), *Poveștile piticilor* (cu povești create de copii, dictate cadrului didactic sau părinților, bunicilor, eventual înregistrate și ulterior „transcrise", cu imagini realizate de copii), *Explicăm cuvinte* (minidicționar realizat de copii cu imagini care să-i ajute pe colegii lor mai mici să înțeleagă mai ușor anumite cuvinte/expresii din poveștile pe care le vor asculta, din poeziile pe care le vor învăța) etc.; gândite/realizate ca proiecte, aceste cărți pot valorifica și produsele activităților practice desfășurate de copii (de exemplu, colaje), după cum pot fi realizate – în contextul actual al amplorii deosebite a tehnologiei audio-vizuale – și în variantă electronică (în condițiile în care copiii au deja modelul lecturilor autorilor unor texte îndrăgite de ei, pot fi înregistrate și valorizate ca atare, în calitate de „cărți electronice", poveștile create de copii).

⏩ **Activitatea/lucrul cu cartea** se valorifică nu doar la Educarea limbajului, ci și în cadrul celorlalte tipuri de activități (vezi și exemplele prezentate *supra*), vizându-se formarea copilului ca „cititor" în general, în încercarea de a-l apropia de universul cunoașterii având ca instrument/facilitator cartea și de a-l familiariza cu tehnicile de muncă intelectuală – inclusiv cu ideea de a „sintetiza" ceea ce „citește" (de exemplu, printr-o imagine, printr-un cuvânt, printr-o propoziție etc., concepute ca „fișe de lectură", ca file în „jurnalul de lectură" cu desene, personaje, semne, simboluri din cărțile preferate) pentru a permite actualizarea informațiilor respective în alte contexte, eventual de către alte persoane.

6.3.2. Algoritmizarea

Algoritmizarea este metoda didactică ce presupune actualizarea unei/ aceleiaşi succesiuni de operaţii în cadrul demersului instructiv-educativ, respectiv în activităţi cuprinzând coordonate similare celor în care s-a fixat structura operaţională iniţială.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ **Metoda**[160] **algoritmizării** presupune actualizarea unui sistem de operaţii, în aceeaşi ordine, având aceleaşi caracteristici în planul gândirii, al acţiunii etc., în vederea transformării acestora în automatisme pentru copii; astfel, în situaţii similare, aceştia vor aplica acelaşi algoritm, resursa timp fiind astfel valorificată ulterior în manieră economică.

⏩ Caracterul instrumental al acestei metode este marcat prin raportare la planul finalităţilor, în condiţiile în care oferă copiilor repere în acţiunile/activităţile (de învăţare şi nu numai) ulterioare, fără ca rolul educatorului/educatoarei să mai aibă ponderea iniţială. Fixarea algoritmului îi plasează pe copii în ipostaza de a fi artizanii propriei formări (în anumite secvenţe ale acesteia, care implică valorificarea unei succesiuni de operaţii devenite deja „instrumentale", funcţionale pentru copii).

⏩ Anumite metode didactice folosite în mod constant în abordarea aceluiaşi tip de conţinut (vezi, de exemplu, conţinuturi de tipul: *Sunetul. Numărul de sunete. Locul unui sunet în silabă. Silaba. Numărul silabelor într-un cuvânt. Locul unei silabe într-un cuvânt. Cuvântul. Numărul de cuvinte dintr-o propoziţie. Locul unui anumit cuvânt într-o propoziţie. Propoziţia* etc.; *Titlul. Autorul. Locul şi timpul acţiunii. Personajele. Succesiunea logică a episoadelor/întâmplărilor. Tipul de personaje. Mesajul textului* etc.; *Cui/cum mă adresez. Ce îi „scriu". Cum închei. Cum semnez o scrisoare* etc.) sau a unor conţinuturi similare (de exemplu, *Scrisoarea. Invitaţia*; *Textul epic în versuri. Textul liric în versuri* etc.) devin pentru copii scheme/algoritmi de lucru, utilizabili în contexte pe care aceştia le percep ca similare, facilitând astfel realizarea demersului instructiv-educativ; metoda fonetică, analitico-sintetică, lectura explicativă, exerciţiul complex, anumite jocuri didactice etc. îşi subordonează, aşadar, ca procedeu, algoritmizarea, după cum, din perspectivă inversă,

---

[160] Pentru „strategii algoritmice" şi tipuri de algoritmi (de rezolvare, de identificare; de sistematizare/consolidare a cunoştinţelor, de creaţie, de rezolvare a problemelor, de optimizare a unor capacităţi etc. – după Sorin Cristea, Ioan Bontaş etc.), vezi Albulescu-Albulescu 2000: 155-156.

algoritmizarea ca metodă își poate subsuma, ca procedeu, anumite tipuri de exerciții; de asemenea, algoritmizarea este valorificată prin excelență ca metodă didactică în cadrul activităților de memorizare (realizate pe strofe/secvențe logice, prin repetarea primei structuri, a primei structuri cumulată cu cea de-a doua etc., până la întregirea textului).

▶▶ Particularizând, **algoritmizarea** poate fi valorificată în etapa preșcolarității în:

- fixarea coordonatelor comunicării, a rolurilor de emițător – receptor în condițiile salutului (în contexte similare – de exemplu, pe stradă, însă cu interlocutori de vârste diferite, aflați în relații diferite cu locutorii-copii – de rudenie, de prietenie etc.; cu aceiași interlocutori, însă în situații diferite – dimineața, seara etc.), ale formulării unei solicitări (la bibliotecă, la librărie etc.), a unei întrebări (adresate – pentru a cere informații despre o anumită jucărie, în vederea găsirii acesteia – doamnei educatoare, unui coleg, mamei etc.);
- memorarea unui text în versuri;
- raportarea la un text epic: cunoașterea titlului și a autorului (unde este cazul), explicarea anumitor cuvinte/expresii, precizarea locului și a timpului acțiunii, a personajelor care apar la începutul acesteia, identificarea episoadelor acțiunii și prezentarea acestora în succesiune logică (se pot da titluri anumitor secvențe, prin valorificarea planșelor cu imaginile corespunzătoare), indicarea caracteristicilor personajelor și încadrarea lor în tipologii prin prisma sistemelor de valori ale copiilor, identificarea pasajelor dialogate (cu repetarea, recunoașterea, eventual, a anumitor replici ale personajelor), narative, descriptive etc., receptarea/discutarea mesajului textului, identificarea eventualelor similarități cu alte texte cunoscute de copii etc.;
- raportarea la un text liric: cunoașterea titlului și a autorului, explicarea anumitor cuvinte/expresii, relevarea valorii lor expresive (vezi sensul propriu și sensul figurat al anumitor unități lexicale valorificate în textul liric), identificarea elementelor care conferă muzicalitate versurilor (rime, jocuri cu rime etc.), a imaginilor artistice (vizuale, auditive, motrice, olfactive – cel mai frecvent asociate cu simboluri, imagini sugestive, pentru a facilita categorisirea), delimitarea tablourilor în cazul liricii peisagistice (prin raportare la planșe, desene, cuvinte-cheie etc.), respectiv a trăsăturilor elementului descris (mama, Moș Crăciun, ghiocelul etc.) în cazul liricii portretistice, identificarea/discutarea gândurilor și a sentimentelor transmise într-un text liric (eventual, în asociere cu anumite simboluri-mimică reflectând starea de spirit a copiilor la audierea textului) etc.;

- activitățile de povestire, repovestire, creare de povești etc. (cu fixarea reperelor compoziționale: introducere, cuprins, încheiere și a elementelor componente ale acestora);
- „redactarea" de texte funcționale (scrisoare adresată mamei, lui Moș Crăciun, domnului educator/doamnei educatoare etc.; invitație la serbarea de Crăciun, la activitățile dedicate zilei de 8 Martie, într-o excursie etc.; felicitare pentru ziua unui coleg, pentru ziua unuia dintre părinți etc.), cu identificarea elementelor particulare ale acestora în exemple date și cu reflectarea lor, în succesiunea corespunzătoare, în texte create de copii;
- realizarea unor texte nonliterare: afiș, reclamă – cuprinzând anumite elemente, actualizarea lor implicând respectarea anumitor „pași" – logici pentru copii (astfel încât cel care se uită la afișul realizat să știe unde să meargă, în ce zi, la ce oră, ce se va întâmpla acolo etc., iar cel care vede reclama să poată identifica anumite calități ale „produsului", să găsească motive pentru a-l achiziționa etc.);
- familiarizarea cu sunetele limbii române, exersarea pronunțării lor corecte, exemplificarea anumitor elemente de construcție a comunicării etc. – în cadrul metodei fonetice, analitico-sintetice (vezi, de exemplu, succesiunea identificare – caracterizare – exemplificare – reprezentare grafică – raportare la contextul comunicativ inițial – exemplificare în contexte similare etc.);
- raportarea la anumite componente ale sistemului limbii române, reperate nu doar la nivel fonetic/fonologic (vezi *supra*), ci și în plan lexical/semantic, morfologic, sintactic, stilistic (vezi, în acest sens, și raportarea la textul literar);
- încadrarea – într-o perspectivă mai generală – a copilului preșcolar în anumite structuri algoritmice comportamentale, reflectând însuși orarul zilnic al grădiniței;

etc.

6.3.3. Brainstorming-ul

Ca metodă didactică de stimulare a creativității, **brainstorming-ul** presupune plasarea copiilor în ipostaza de emițători de idei prin raportare la un element dat (element-pretext), fără a viza o etapă explicită de valorizare a acestora.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Încurajând comunicarea spontană[161], fără a impune o anumită succesiune/ relevanţă a răspunsurilor, **brainstorming-ul** („asaltul de idei"[162]) este prezentat în literatura de specialitate ca având valenţele unei metode de stimulare a creativităţii, caracterul său de metodă didactică fiind motivat prin însuşi impactul pe care valoricarea sa în cadrul demersului instructiv-educativ îl are asupra copiilor, în condiţiile lipsei etapei valorizante (care ar putea inhiba răspunsurilor anumitor copii, în anumite situaţii de comunicare didactică) – de aici şi sintagmele care caracterizează metoda: *„metoda evaluării amânate"* sau *„filozofia marelui DA"*[163].

⏩ În general, în studiile de specialitate, se realizează distincţia între diferite **tipuri de brainstorming**, în funcţie de diferite criterii; astfel, din perspectiva manierei de emitere a ideilor[164] pornind de la un element-stimul, declanşator, se diferenţiază:

- brainstorming-ul de tip *liniar-progresiv* (în cadrul căruia ideile se succed completând-o pe cea iniţială): idee iniţială – idei intermediare – idee finală;
- brainstorming-ul de tip *catalitic* (cuprinzând idei analogice sau opuse celei iniţiale): aşadar, în succesiunea de mai sus apare şi o idee opusă celei iniţiale, în general ideile fiind de tip analogic;
- brainstorming-ul de tip *mixt* (îmbinare a primelor două tipuri): idee iniţială – idei complementare şi opuse.

⏩ Brainstorming-ului tradiţional i se asociază, în literatura domeniului, şi alte variante ale acestei metode, valorificabile cu precădere la nivele mai mari de vârstă: vezi, de exemplu, tehnica electronică de brainstorming şi brainstorming-ul personal[165].

---

[161] Ezechil 2003: 79-80.

[162] „Asaltul de idei", iniţiat de Alex F. Osborn, este motivat prin faptul că „în lipsa unei critici [în prima etapă – s.n.], se diminuează o serie de factori inhibitori şi blocaje ale spontaneităţii în gândire care produc rutina intelectuală" – Cerghit-Neacşu-Negreţ-Dobridor-Pânişoară 2001: 104.

[163] Cucoş 2002: 298.

[164] Un alt criteriu este reprezentat de modalitatea de expunere/transmitere a ideilor: direct, prin bileţele (la grădiniţă – eventual, prin desene, jetoane, obiecte-jucării etc.), pe rând sau nu etc. – vezi Negreţ-Dobridor, Pânişoară 2005: 212-213. Vezi şi Cerghit-Neacşu-Negreţ-Dobridor-Pânişoară 2001: 104.

[165] Cerghit-Neacşu-Negreţ-Dobridor-Pânişoară 2001: 108-111.

▸▸ În cadrul activităţilor de educare a limbajului desfăşurate în etapa preşcolarităţii, **brainstorming-ul** poate fi valorificat ca metodă didactică în contexte/secvenţe diferite:

- în cadrul unei activităţi de lectură după imagini – precedată de o secvenţă de brainstorming, pentru ca ulterior copiii să vadă în ce măsură regăsesc pe planşă exemplele date de ei; de exemplu, *primăvara asociată cu...*, iar pe planşă copiii identifică/regăsesc ulterior...;
- în explicarea/interpretarea anumitor cuvinte/expresii din textele abordate: „*soare ghiduş*” *înseamnă...* (se realizează „asaltul de idei”), iar *în text poate însemna...*;
- în identificarea/fixarea elementelor unui câmp lexical (*floare...: ghiocel, brânduşă, trandafir, viorea, floare-de-nu-mă-uita, lalea, crizantemă* etc.; *frumoasă, gingaşă, roşie, albă* etc.), ale unei familii lexicale (*floare: floricică, floricea, florărie, florar, florăreasă, înflorit, neînflorit* etc.), prin valorificarea nuanţată a exemplelor date iniţial de copii (toate răspunsurile sunt corecte, încadrate însă în clase diferite: câmpul lexical – o mulţime cu elemente având caracteristici similare *versus* familia lexicală – comparabilă cu familiile copiilor, între ale căror membri există anumite relaţii);
- în etapa iniţială a activităţii de creare de poveşti, pornindu-se de la un cuvânt-cheie, de la o imagine, de la un semn de punctuaţie, de la o stare de spirit, de la un personaj etc.

▸▸ „Asaltul de idei” poate lua forme particulare în activităţile derulate cu preşcolarii, „ideea” putând fi nu doar verbalizată, ci şi asociată cu desene, jetoane, siluete, jucării, figurine cu mimici diferite, pasaje muzicale, gesturi/mişcări etc., încurajându-se astfel modalităţi diferite de exprimare a copiilor.

6.3.4. Conversaţia

Conversaţia este metoda didactică ce implică o succesiune controlată (şi adaptată) de întrebări şi răspunsuri, în vederea achiziţionării şi/sau fixării, evaluării anumitor conţinuturi.

Caracteristici și repere aplicative

▸▸ **Conversația**[166] ca metodă didactică este prezentată în literatura de specialitate prin prisma celor două forme consacrate: conversația euristică și conversația catehetică/de verificare-examinatorie. Prima formă are rol preponderent în descoperirea de cunoștințe, având ca premisă o situație problematică, iar cea de-a doua este valorificată mai ales în evaluarea nivelului de cunoștințe.

▸▸ În etapa preșcolarității, o variantă frecvent utilizată este ***conversația-joc***[167], centrată cu precădere pe plasarea copilului în ipostaza de emițător de mesaje de tip interogativ, dar și de receptor al acestora (având ca sursă adultul sau un copil), respectiv de emițător de mesaje ca răspunsuri la cele interogative care i se adresează în anumite contexte comunicative, în anumite situații de comunicare, comune sau (re)create.

▸▸ **Conversația** de diferite tipuri se constituie într-un demers necesar în vederea atenuării așa-numitelor „disfuncții" ale comunicării în etapa preșcolarității: monologul, monologul colectiv[168] al anumitor copii; se valorifică, în acest sens, conversația copii – educatoare, copii – copii, copii – părinți, copii – personal nedidactic, părinți – părinți, educatoare – părinte/părinți etc. (nu atât ca metodă didactică distinctă), respectiv conversația ca procedeu în cadrul altor metode: jocul de rol (pretext pentru valorificarea conversației pe orizontală, tip coleg – coleg, mama – tata, respectiv pe verticală: copil – doamna educatoare, copil – părinte, medic – pacient, vânzător – cumpărător, Albă-ca-Zăpada – vânător etc.), jocul didactic, lectura explicativă (în formă adaptată particularităților preșcolarității), metoda fonetică, analitico-sintetică (de exemplu, în crearea contextului comunicativ: conversație despre desenul animat preferat, despre rolul pe care ar dori să-l aibă fiecare la serbare, despre jucăria preferată, despre frați/surori etc.).

▸▸ O atenție deosebită trebuie acordată de către educator/educatoare calității întrebărilor[169], aspect care vizează atât planul conținutului, cât și pe cel al formei.

---

[166] Boca-Miron/Chichișan 2002: 53-54, Voiculescu 2003: 75-77, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 18-19.
[167] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 19.
[168] Boca-Miron/Chichișan 2002: 54.
[169] Boca-Miron/Chichișan 2002: 75-79 ; Ezechil 2003 : 72-74 (vezi modul de formulare a întrebărilor – „raționale și relevante", „scurte", „să nu fie închise", „să nu fie retorice", „să fie productive, iar nu reproductive", „să nu pretindă răspunsuri stereotipe" – și de adresare a acestora – cu precizarea că nu toate afirmațiile trebuie considerate

▸▸ Din punctul de vedere al conţinutului întrebărilor, se realizează – prin raportare la diferite criterii – distincţia între:

- întrebări euristice *vs.* întrebări de verificare *vs.* conversaţia-joc; într-o altă interpretare: întrebări reproductive *vs.* reproductiv-cognitive *vs.* ipotetice *vs.* convergente *vs.* divergente *vs.* de evaluare[170] (după obiectivul vizat);
- întrebări simple *vs.* întrebări compuse/complexe (din punctul de vedere al gradului de complexitate);
- întrebări de conţinut *vs.* întrebări auxiliare/instrumentale (aşa-numitele întrebări ajutătoare) – prin raportare la criteriul funcţionalităţii[171];
- întrebări generalizatoare *vs.* întrebări de detaliu (după raportul general – particular);
- întrebări de definire, descriere, identificare, relatare, evaluare, opinare, diviziune, clasificare, comparare, opunere, explicare, motivare (din perspectiva operaţiei implicate) etc.

▸▸ Din punctul de vedere al formei, se impun pentru vârstă preşcolarităţii:

- întrebări valorificând un vocabular adecvat vârstei, pronunţate corect;
- întrebări reflectând forma literară a limbii române şi normele în uz ale acesteia (anumite forme de plural, de feminin, fenomenul acordului etc.);
- întrebări cu un contur intonaţional precis, model pentru copii;
- formulări simple, de tip propoziţional, clare, concise;
- construcţii cu topică preponderent obiectivă etc.

▸▸ Selecţia tipului/tipurilor de întrebare/întrebări, construcţia acestora prin adaptarea – din punctul de vedere al conţinutului şi al formei – la particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor preşcolari, organizarea întrebărilor în succesiune logică (în funcţie de obiectivul vizat) se constituie în premise ale cunoaşterii/identificării anumitor blocaje în comunicare, respectiv în mijloace de prevenire, dar şi de depăşire a acestora.

▸▸ Temele abordate prin actualizarea conversaţiei pot fi stabilite/sugerate de către educatoare/educator, pot fi alese împreună cu copiii, prin prisma intereselor, preferinţelor, preocupărilor acestora dintr-o anumită perioadă, pot avea ca pretext o carte, o jucărie, o întâmplare petrecută în drum spre grădiniţă, o ştire

---

limitative, constrictive: există, de exemplu, situaţii de comunicare în care întrebările simple de tip reproductiv au un rol pozitiv, fie şi ca premisă în derularea conversaţiei).

[170] După Giorgio Gostini, apud Albulescu-Albulescu 2000: 132-133.

[171] De unde şi tipurile de conversaţie: de comunicare, de repetare şi sistematizare, de fixare şi consolidare, de verificare şi apreciere, introductivă, finală – Nicola 1980: 258.

auzită la televizor, un cântec auzit la copiii dintr-o altă grupă etc.; de asemenea, şi copiii pot fi iniţiatori ai conversaţiei pe anumite teme, de exemplu în cadrul programului „responsabilul" cu discuţia zilei (după o „consultare" prealabilă cu educatoarea).

⏩ Valenţe ale conversaţiei catehetice pot fi valorificate în secvenţele de fixare, sistematizare a anumitor conţinuturi – de exemplu, în fixarea reperelor (acţionale, din planul personajelor etc.) care caraterizează un text literar, a asocierilor corecte substantiv – adjectiv acordat, a formelor personale pronominale etc., cel mai frecvent conversaţia având valoare de procedeu în cadrul jocului didactic (sau al altor metode – vezi şi metoda fonetică, analitico-sintetică).

6.3.5. Definiţia

Definiţia, prezentată ca metodă[172] didactică în unele studii de specialitate, implică raportarea termen de definit – succesiune logică[173] de aspecte care caracterizează elementul de definit astfel încât să-l diferenţieze de alte elemente, inclusiv din aceeaşi sferă.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Prin prisma raportului definit – definitor, se realizează, în general, distincţia între diferite tipuri de definiţii: generice, de construcţie, operaţionale[174], asociabile etapei preşcolarităţii doar în manieră adaptată, accesibilizată:

- definiţii generice, trimiţând către modul de formare a anumitor elemente: de exemplu, *„zăpada este ceea ce se face din fulgi/ceea ce cade din cer"*;
- definiţii de construcţie, precizând componentele structurale, materiale ale elementului definit: *„omul de zăpadă este cel făcut din trei bulgări mari de zăpadă, un morcov, doi nasturi, o oală şi o mătură"*, *„cuşca pentru câine este o casă mică făcută din bucăţi de lemn, cu uşă, fără geamuri..."*;
- definiţii operaţionale, implicând o anumită relaţie stabilită de copii între elemente: *„vesel şi bucuros au acelaşi înţeles, pot să spun şi că*

---

[172] Voiculescu 2003: 73, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21.

[173] O „construcţie logică în care se stabileşte echivalenţa între un termen care intenţionează să fie «definit» şi un ansamblu de caracteristici ce constituie termenul de «definitor» şi care exprimă tot ce este esenţial pentru „definit" – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21.

[174] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21 (tipuri de definiţie).

sunt vesel, şi că sunt bucuros, şi eu sunt la fel", „propoziţiile Mama citeşte. Şi Copilul desenează. au tot atâtea cuvinte: de fiecare dată am bătut din palme de două ori" etc.

▸▸ În realitatea comunicării didactice, în activităţile de educare a limbajului, ca şi în cadrul celorlalte activităţi desfăşurate în grădiniţă, copiilor nu li se cere memorarea de definiţii, importantă fiind asimilarea logică a anumitor conţinuturi, dezvoltarea/ încurajarea corelaţiilor pe care copiii le realizează între informaţii din acelaşi domeniu sau din domenii diferite. De altfel, nu sunt prevăzute în programă teoretizări ale elementelor de limbă/literatură/comunicare, ci doar actualizări ale acestor elemente în diferite contexte.

▸▸ Improprie ca metodă didactică de sine stătătoare pentru ciclul preprimar, definiţia ia forme specifice (vezi exemplele de mai sus şi altele similare) care facilitează cu precădere operaţiile gândirii preşcolarilor.

6.3.6. Demonstraţia

Demonstraţia este metoda didactică ce presupune achiziţionarea, respectiv fixarea anumitor cunoştinţe prin prisma valorificării coordonatelor intuitive, senzoriale ale activităţii cu preşcolarii, în vederea facilitării trecerii de la acţiunea propriu-zisă (iniţial, după model) la reprezentarea acesteia la nivel mintal.

Caracteristici şi repere aplicative

▸▸ Prin raportare la criterii precum materialele didactice valorificate în cadrul unei anumite modalităţi de realizare, literatura de specialitate prezintă diferite tipuri[175] de demonstraţie:

- *demonstraţia propriu-zisă* – concretizată în acţiuni propriu-zise, realizate de către educator/educatoare sau de către un copil (eventual, ghidat/îndrumat de către cadrul didactic): pronunţarea corectă a unor sunete/grupuri de sunete, recitarea model a unei poezii etc.;

[175] Vezi şi *demonstraţia cu ajutorul reprezentărilor grafice, demonstraţia cu ajutorul mijloacelor tehnice audio-vizuale, demonstraţia întemeiată pe documente auditive, demonstraţia exemplelor* etc. – Cerghit 2006: 216; *demonstraţia pe viu, demonstraţia figurativă, demonstraţia cu ajutorul desenului la tablă, demonstraţia cu ajutorul modelelor, demonstraţia cu ajutorul imaginilor audio-vizuale, demonstraţia prin exemple* etc. – Cucoş 2002: 295 etc.

- *demonstraţia figurativă* – implicând valorificarea unor reprezentări grafice, a unor desene etc.: reprezentarea grafică a unei propoziţii, a silabelor unui cuvânt, prezentarea unei stări de spirit printr-o figură cu o anumită mimică, redarea prin săgeţi a anumitor corespondenţe între elemente etc.;
- *demonstraţia audio-vizuală* – realizată prin utilizarea unor mijloace tehnice audio-vizuale: valorificarea recitării-model prin audierea înregistrării unui actor, „demonstrarea" unei dramatizări prin vizionarea unui fragment dintr-o piesă de teatru pentru copii, audierea unor secvenţe cu zgomote din natură etc.;
- *demonstraţia exemplificativă* – concretizată în actualizarea, în cadrul demersului instructiv-educativ, a unei succesiuni de exemple care să susţină ideea iniţială (noul conţinut): exemple de cuvinte din aceeaşi familie lexicală, exemple de adjective care se acordă în gen şi număr cu substantivele determinate etc.

▸▸ **Demonstraţia**[176] implică o acţiune, însoţită de verbalizarea acesteia, prin explicaţie, aşadar o succesiune de etape care să optimizeze procesul:

- *etapa demonstrativă/acţională propriu-zisă*, constând într-o acţiune/operaţie model (acţiune care poate implica inclusiv prezentarea într-o anumită manieră a unor informaţii, stilul povestirii unui episod, modul de prezentare a unui personaj, prezentarea unei persoane într-o întâlnire în familie, salutul în familie, la grădiniţă, pe stradă etc.); în cazul în care se demonstrează o acţiune de ordin nonverbal (anumite gesturi, anumite mişcări, anumite acţiuni), precum şi în cazul în care unele demonstraţii verbale pot fi explicate (de exemplu, pronunţarea anumitor sunete – prin rotunjirea buzelor, prin lăsarea aerului să treacă printre dinţi etc.), se valorifică verbalizarea elementelor demonstrate – anterior, pe parcursul acţiunii (unde este cazul) sau ulterior demonstrării propriu-zise, în vederea atragerii atenţiei copiilor asupra unor componente mai dificile ale procesului;
- *etapa repetitivă* – realizată de către copii, eventual doar secvenţial, în condiţiile în care nu se vizează valorificarea demonstraţiei propriu-zise în ansamblul său, ca acţiune pe care copiii trebuie să o asimileze/fixeze, ci ca model pentru anumite elemente ale demersului instructiv-educativ curent şi pentru activităţi ulterioare; vezi, de exemplu, demonstrarea pronunţării corecte a unui sunet de către educator/educatoare, urmată de etapa repetitivă realizată de către (anumiţi) copii (obiectivul fiind, pentru activitatea respectivă,

---

[176] Boca-Miron/Chichişan 2002: 51-52, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 18.

pronunțarea corectă de către copii a sunetului avut în vedere) *versus* recitarea-model a unei poezii care, în funcție de complexitatea textului în versuri, poate implica doar parțial etapa repetitivă din perspectiva copiilor *versus* vizionarea unei piese de teatru pentru copii ca etapă demonstrativă – reper pentru activitățile ulterioare ale copiilor. Precizăm, de asemenea, că în anumite situații etapa repetitivă poate implica și cadrul didactic, atunci când se consideră necesară întărirea acțiunii printr-un alt exemplu-model.

⏩ În vederea valorificării metodei demonstrației în grădiniță, pot fi valorificate obiecte, jucării (la grupele mică și mijlocie), precum și „material didactic structurat"[177] (la grupele mare și pregătitoare).

⏩ Demonstrația este asociată, în practica didactică, explicației, conversației, algoritmizării, exercițiului, devenind, de asemenea, procedeu în cadrul unor metode ca: jocul didactic, povestirea, lectura explicativă, metoda fonetică, analitico-sintetică etc., necesitatea ei – atât ca metodă, cât și ca procedeu – fiind motivată de caracterul intuitiv al gândirii preșcolarilor (vezi capitolul 2).

⏩ În cadrul activităților de educare a limbajului în etapa preșcolarității (și nu numai), demonstrația poate fi valorificată în:

- corectarea tulburărilor de vorbire;
- citirea-model de către cadrul didactic a jetoanelor/imaginilor etc.;
- pronunțarea corectă a unor sunete/grupuri de sunete;
- articularea corectă a cuvintelor;
- accentuarea corectă a cuvitelor;
- despărțirea cuvintelor în silabe (cu mâna sub bărbie sau folosind o altă metodă care să faciliteze conștientizarea de către copii a diferențelor dintre silabe);
- diferențierea cuvintelor dintr-o propoziție (prin bătăi din palme, prin asocierea de obiecte/simboluri cuvintelor, etapă urmată de numărarea acestora);
- reprezentarea grafică a unor propoziții, a cuvintelor unei propoziții, a silabelor unui cuvânt, a sunetelor unei/unor silabe etc.;
- valorificarea semnelor de punctuație (și/sau a figurinelor cu diferite mimici: ☺, ☹ etc.) corespunzătoare intonației propoziției enunțiative, interogative, respectiv exclamative;
- construirea de enunțuri pornind de la elemente date;
- scrierea anumitor semne grafice, litere, cifre etc.;

---

[177] Boca-Miron/Chichișan 2002: 51.

- realizarea acordului adjectiv – substantiv determinat, predicat – subiect;
- dezvoltarea/simplificarea unei propoziții;
- trecerea de la afirmativ la negativ şi invers;
- folosirea corectă a formelor pronominale propriu-zise şi de politețe, în conformitate cu particularitățile situației de comunicare;
- depăşirea blocajelor în comunicare;
- relevarea caracteristicilor rolului de emițător al unui mesaj în diferite contexte;
- evidențierea calităților unui ascultător activ;
- adaptarea – ca locutor – la particularitățile interlocutorului;
- interpretarea anumitor roluri;
- realizarea dramatizărilor;
- activitățile de memorizare;
- realizarea lecturii după imagini;
- crearea de povești;
- comunicarea scrisă – la nivel de achiziții, dar şi de exersare: „scrierea" unei etichete, a propriului nume; realizarea unei scrisori, a unui afiş, a unei invitații, a unei felicitări etc.;
- comunicarea orală, în realizarea a diferite tipuri de mesaj: portretizare, interviu, prezentare de ştiri etc.

6.3.7. Descrierea

Descrierea este metoda didactică ce presupune prezentarea voluntară, organizată, sistematică a particularităților unui anumit element (obiect, ființă, fenomen al naturii, acțiune etc.), ca repere în încadrarea acestuia într-o anumită categorie.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ **Descrierea**[178] implică asocierea generalului cu particularul, precum şi conştientizarea de către copii a importanței detaliului semnificativ, în condițiile în care la preşcolari predomină modalitatea subiectivă de realizare a acestei activități.

⏩ Elementele supuse descrierii trebuie să corespundă – ca apartenență la o anumită clasă şi din punctul de vedere al complexității componentelor sale, al

[178] Boca-Miron/Chichişan 2002: 54-55, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21.

nuanţelor acestora etc. – particularităţilor de vârstă şi individuale ale copiilor preşcolari.

⏩ Descrierea implică verbalizarea observaţiei (vezi şi metoda observaţiei).

⏩ Preşcolarul descrie persoane, animale, plante, locuri, obiecte reale sau desenate, reprezentate pe jetoane, planşe etc.

⏩ Se poate valorifica o anumită „algoritmizare” a descrierii unui element (de exemplu, portretul fizic şi moral al unei fiinţe, forma, dimensiunea şi culoarea unui obiect etc.).

⏩ Descrierea devine procedeu în cadrul povestirii, a jocului didactic, a lecturii după imagini etc.

⏩ În comunicarea scrisă, descrierea unui simbol poate facilita asocierea acestuia cu semnificaţia corespunzătoare (vezi exemplul semnelor de circulaţie, al semnelor de punctuaţie corelate, eventual, cu imagini sugestive – semnul întrebării + o faţă de copil cu mimică întrebătoare, semnul exclamării + mimică reflectând mirarea, bucuria, teama, punctul + o mimică de tip constatativ ☺, 😐, ☹ etc.).

⏩ În cazul preşcolarilor, se pleacă dinspre identificarea subiectivă a anumitor trăsături ale elementelor pe care le descriu, către precizarea particularităţilor mai importante[179] (la grupele mai mari), de aici şi importanţa acţiunii de îndrumare, dirijare realizată de către educator/educatoare.

---

[179] Voiculescu 2003: 73.

6.3.8. Desenul[180]

Desenul este metoda didactică – prezentată ca atare în unele lucrări de specialitate – valorificată cu precădere în vederea stimulării creativităţii copiilor, respectiv nivelului verbal al comunicării.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Ca formă alternativă de comunicare pentru copiii preşcolari (şi nu numai), precum şi ca metodă de reducere a stresului, desenul capătă astfel valori/funcţii specifice în cadrul demersului instructiv-educativ reflectat de activităţile de educare a limbajului (şi de alte tipuri de activităţi derulate în grădiniţă):

- funcţie instrumentală – în condiţiile valorificării desenului ca mijloc de exprimare: *desenează imaginea preferată din poezie, personajul preferat din poveste, cadoul preferat, locul preferat, culorile preferate, culorile pe care le „citeşti” în poezia audiată, atâtea flori câte cuvinte are propoziţia, litera corespunzătoare sunetului..., semnul de punctuaţie potrivit, figura cu mimica potrivită celui care vorbeşte/celui care ascultă, imaginea corespunzătoare cuvântului/expresiei explicat/explicate, obiectul/fiinţa cu care seamănă litera.../cifra..., imaginea pe care vrei să o lipeşti pe dulapul/sertarul tău, o scrisoare adresată mamei/lui Moş Crăciun, o invitaţie la serbarea de 1 Iunie, un afiş pentru spectacolul de teatru organizat de copiii grupei* etc., precum şi ca modalitate de exersare a mişcărilor fine ale mâinii, de familiarizare cu diferite instrumente de scris/desenat (creioane colorate, carioca, marker etc.), de fixare a poziţiei corecte la desenat (scris) etc.;
- funcţie motivaţională – pe de o parte, ca formă de încurajare a manifestării copilului prin desen (de exemplu, în condiţiile în care limbajul verbal nu este preferat, dar nu numai) şi, pe de altă parte, ca factor destresant[181];
- funcţie evaluativă – prin prisma faptului că activitatea în sine şi produsul acesteia pot furniza informaţii despre copil (capacitatea de concentrare, gradul de atenţie, preferinţa pentru anumite culori, pentru anumite tipuri de linii, de forme, maniera de reprezentare a realului, raportul real – fantastic etc.);

etc.

---

[180] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 22.
[181] Pentru valenţele desenului atât în destresare, cât şi (mai ales) în raportarea la sine, la ceilalţi, la conflicte etc., vezi Shapiro 1998.

6.3.9. Exercițiul

Exercițiul este metoda didactică ce constă într-un demers de tip repetitiv, desfășurat în mod conștient, voluntar, care facilitează transformarea unei acțiuni în automatism.

Caracteristici și repere aplicative

▸▸ Fiind bazat pe realizarea în mod repetat (ca metodă maximal activă[182]) și conștient a unor acțiuni (operații mintale sau motrice), exercițiul poate fi utilizat, ca metodă didactică, în vederea asimilării, respectiv fixării anumitor conținuturi, dobândirii, respectiv dezvoltării anumitor deprinderi.

▸▸ Actualizarea metodei exercițiului în cadrul demersului instructiv-educativ implică o succesiune etapizată de elemente acționale:

- *etapa instrucțional-verbală* – constând în explicarea, în principiu de către cadrul didactic, a sarcinii de lucru;
- *etapa demonstrativă* a operației vizate, explicate anterior (etapă ce poate fi pusă în practică fie de către educator/educatoare, fie de către un copil, sub îndrumarea cadrului didactic); cel mai frecvent, educatorul/educatoarea trebuie să ofere inițial un model (accesibil, motivant) preșcolarului;
- *etapa acțională (de „exersare”) propriu-zisă* – realizată de către copii;
- *etapa de întărire și verificare* – formă de feed-back și, în același timp, modalitate de control (eventual, autocontrol) asupra operației mintale sau motrice realizate.

▸▸ În condițiile în care exercițiul presupune un parcurs dinspre acțiune conștientă (repetată) către automatism, respectiv fixare a acestuia prin valorificare în contexte similare și diferite, se impune ca și deprinderile formate să fie actualizate în mod constant.

▸▸ Pentru etapa preșcolarității, prin prisma caracteristicilor acestei perioade, exercițiul[183] trebuie să se realizeze pe secvențe, în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, secvențe ce trebuie ulterior coroborate.

▸▸ În cadrul demersului instructiv-educativ sunt valorificate diferite tipuri de exerciții, clasificabile prin raportare la criterii[184] precum gradul de complexitate,

---

[182] Ezechil 2003: 84.
[183] Boca-Miron/Chichișan 2002: 52, Voiculescu 2003: 79, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 20.

funcţionalitatea, canalul folosit în comunicare, domeniul în cadrul căruia este actualizată această metodă didactică, coordonata socială conţinută, gradul de implicare a cadrului didactic, finalitatea avută în vedere etc. Dintre acestea le vom actualiza în prezentarea ulterioară doar pe cele care, prin valenţe funcţionale, instrumentale etc. şi prin exemplificare, reflectă într-o măsură relevantă aspecte specifice activităţilor de educare a limbajului în învăţământul preşcolar.

⏩ Gradul de complexitate a operaţiei/acţiunii/operaţiilor/acţiunilor implicate de valorificarea acestei metode didactice determină distincţia între:

☞ ***exerciţii simple*** – concretizate într-o singură operaţie/acţiune; de exemplu, de asociere a unui cuvânt cu imaginea corespunzătoare, de despărţire a unui cuvânt în silabe, de pronunţare a unui sunet, de formulare a unei întrebări, de punere în corespondenţă a unui jeton cu imaginea unui obiect şi a unuia cu imaginea mai multor obiecte de acelaşi fel (de stabilire a corespondenţei singular – plural) etc.;

☞ ***exerciţii complexe*** – concretizate într-o succesiune de operaţii/acţiuni; de exemplu, de asociere a unui cuvânt cu imaginea corespunzătoare şi de alcătuire a unui enunţ pe baza imaginii; de despărţire a unui cuvânt în silabe, de precizare a numărului de silabe şi de exemplificare a unui alt cuvânt având acelaşi număr de silabe; de pronunţare a unui sunet şi de exemplificare de cuvinte care conţin sunetul respectiv în poziţie iniţială, mediană, finală; de formulare a unei întrebări şi de anticipare a răspunsurilor ce ar putea fi primite de la interlocutori diferiţi sau de la acelaşi interlocutor, însă în situaţii de comunicare diferite (într-un alt loc, în alt moment etc.); de punere în corespondenţă a unui jeton cu imaginea unui obiect şi a unuia cu imaginea mai multor obiecte de acelaşi fel (de stabilire a corespondenţei singular – plural), de alcătuire de enunţuri cu cele două forme substantivale etc.

⏩ Prin raportare la funcţionalitatea exerciţiilor, sunt diferenţiate:

☞ ***exerciţii introductive*** – de asociere a unui cuvânt dintr-o serie de omonime cu imaginea de pe un jeton (de exemplu, *toc de pantof*);

☞ ***exerciţii de bază*** – de exemplificare de către copii a altor situaţii în care se foloseşte cuvântul *toc*;

☞ ***exerciţii de consolidare*** – de selectare a altor jetoane ale căror imagini sunt denumite prin acelaşi cuvânt (*toc de ochelari, toc de scris, toc de uşă, acţiunea de a toca, zgomotul produs de ciocănitoare*);

☞ ***exerciţii operatorii*** – de plasare a omonimelor în enunţuri;

☞ ***exerciţii structurale*** – de completare a unei hărţi a cuvântului *toc* (harta poate fi gândită ca un ansamblu de cadre reprezentative pentru situaţiile

---

[184] Vezi şi Cucoş 2002: 295; Cerghit 2006: 247; Parfene 1999: 59-65 etc.

în care este actualizată fiecare valoare a omonimelor avute în vedere) sau a unor versuri, ghicitori etc. din care lipsește cuvântul *toc*;

- ☞ ***exerciții evaluative*** – de substituire de către copii, în construcții date, a unor cuvinte/expresii cu sinonimele lor (reprezentate de cuvântul toc) sau procesul invers al substituirii (când copiii trebuie să găsească alte corespondente verbale pentru valorile cuvântului *toc*): *„mărunțesc pătrunjelul ca s-o ajut pe mama", „bunica își căuta suportul pentru ochelari", „ciocănitoarea toată ziua cioca-boca"* etc.; exercițiul poate fi realizat fie prin operația verbală de substituire, fie prin ridicarea jetonului cu imaginea care corespunde cuvântului/expresiei din enunțul spus de educator/educatoare;
- ☞ ***exerciții ameliorative*** – de repetare, în enunțuri (cu suport vizual în imaginile de pe jetoane, de pe hartă, din realitate etc.), de către copiii care nu și-au fixat încă valorile cuvântului *toc*, a sensurilor acestuia și a cuvintelor/expresiilor sinonime etc.

⏩ Din punctul de vedere al canalului folosit în realizarea operației/acțiunii și al tipului de comunicare valorificat, se disting:

- ☞ ***exerciții verbale orale/scrise*** – exerciții de formulare a salutului, a mulțumirii, exerciții de pronunție, exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe, exerciții de citire a imaginilor, exerciții de formulare a ideii reținute dintr-un text audiat, exerciții de reprezentare grafică a anumitor elemente (propoziții, cuvinte, silabe, sunete), exerciții de scriere (semne grafice, litere, cifre, simboluri aparținând altor coduri de comunicare – de exemplu, semne de circulație) etc.;
- ☞ ***exerciții nonverbale*** – exerciții de asociere a unor gesturi/mișcări cu imaginile de pe jetoane/planșe, exerciții de comunicare prin mimică etc.;
- ☞ ***exerciții paraverbale*** – exerciții de imitare a caracteristicilor vorbirii unei anumite persoane (copil foarte mic, persoană feminină foarte bătrână, mama, bunicul, prezentatorul emisiunii pentru copii etc.), exerciții de modificare a intonației în conformitate cu semnele de punctuație arătate de educator/educatoare etc.;
- ☞ ***exerciții mixte*** – utilizate cel mai frecvent, valorificând comunicarea triadică (verbală, nonverbală, paraverbală, în diferite combinații): exerciții de formulare a unor enunțuri și de mimare a unor acțiuni din aceeași sferă de activitate, exerciții de modificare a intonației, mimicii și gesturilor asociate unui enunț verbal prin raportare la figurile (☺, 😐, ☹ etc.) ridicate de un copil numit de către cadrul didactic, la siluetele de personaje arătate etc.

⏩ Din perspectiva gradului de implicare a cadrului didactic în aplicarea metodei exerciţiului, se realizează distincţia între:

☞ ***exerciţii dirijate*** de către educator/educatoare: exerciţii de pronunţare corectă a unor sunete/grupuri de sunete, exerciţii de asociere a unor cuvinte cu imagini arătate de cadrul didactic, exerciţii de memorare a unor structuri versificate, a unor frământări de limbă etc.;

☞ ***exerciţii semidirijate*** – cadrul didactic intervenind parţial în desfăşurarea activităţii: exerciţii de reprezentare grafică a unor propoziţii alcătuite din două/trei cuvinte, după model, exerciţii de adaptare la particularităţile interlocutorului după sugerarea anumitor posibilităţi de către educator/educatoare etc.;

☞ ***exerciţii autodirijate*** – exerciţii realizate, de exemplu, de copii în cadrul activităţilor alese, în funcţie de sectorul/colţul pentru care au optat (în acest caz, implicit cadrul didactic îi ghidează pe copii către diferite tipuri de exerciţii prin materialele plasate în fiecare „colţ"): exerciţii de ordonare a planşelor corespunzătoare episoadelor poveştii ascultate în săptămâna anterioară, exerciţii de scriere etc.

(pot fi avute în vedere, în completarea acestei tipologii, şi exerciţiile combinate/mixte, în cazul în care – realizate ca succesiune de operaţii/acţiuni – exerciţiile pot fi dirijate într-o secvenţă, nedirijate în alta etc.).

⏩ După finalitatea avută în vedere prin valorificarea metodei exerciţiului, se diferenţiază:

☞ ***exerciţii de memorare*** – a unor versuri, jocuri de cuvinte, replici ale unor personaje, roluri în cadrul unei piese de teatru, proverbe, zicători etc.;

☞ ***exerciţii de creativitate*** – exerciţii de plasare a unor obiecte, fiinţe în contexte diferite (un creion colorat la piaţă, Făt-Frumos în lumea roboţilor din desenele animate etc.), exerciţii de modificare a unei perspective într-un text cunoscut (modificarea finalului, a locului, a momentului desfăşurării acţiunii, aducerea unui personaj dintr-un alt text) etc.;

☞ ***exerciţii aplicative*** – exerciţii de reprezentare grafică, exerciţii de grupare a unor elemente după un criteriu dat, exerciţii de eliminare a unui element dintr-o mulţime căreia nu îi aparţine prin caracteristici etc.

⏩ Prin prisma domeniului în cadrul căruia se plasează în ipostaze funcţionale, se disting:

(a) exerciții de comunicare orală/scrisă:

- exerciții de exprimare corectă, valorificând limba română literară actuală;
- exerciții de trasare a anumitor semne, asocierea acestora cu anumite semnificații;
- exerciții de reconstituire a unor trasee grafice (după linia punctată);
- exerciții de copiere, de transcriere;
- exerciții de dictare (a unor semne grafice, a unor cuvinte cărora copiii le asociază desene etc.);
- exerciții de ascultare activă;
- exerciții de exprimare a sentimentelor[185] – considerate cele mai frecvente la nivel preşcolar;
- exerciții de formulare de întrebări pe o anumită temă, în anumite contexte;
- exerciții de adaptare a mesajului la particularitățile interlocutorului;
- exerciții de formulare de răspunsuri;
- exerciții de utilizare a salutului, de formulare a solicitării, a mulțumirii, a prezentării etc.;
- exerciții de transmitere a unui mesaj prin canale diferite (în „scris", prin telefon etc.);
- exerciții de redare/reproducere sau de rezumare a unui mesaj primit;
- exerciții de asociere a nivelului verbal cu cel nonverbal şi paraverbal al comunicării;
- exerciții de comunicare exclusiv prin mimică şi gesturi;
- exerciții de recunoaştere a diferitelor forme ale comunicării scrise (propriul nume, nume de străzi, etichete de produse, indicatoare, ziare, reviste, cărți de diferite tipuri etc.);
- exerciții de valorificare a unor desene, litere, cifre, a altor semne în transmiterea unui mesaj;
- exerciții motrice – de încălzire a degetelor, a muşchilor mâinii;
- exerciții de creare de mesaje inedite;
- exerciții de plasare în ipostaze diferite (în cadrul jocurilor de rol);
- exerciții de utilizare a unor cărți, atlase, dicționare ilustrate, reviste, ziare (ulterioare familiarizării cu diferitele componente ale acestora) etc.;

[185] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 20.

(b) exerciţii subsumate domeniului limbii române:

☑ ***exerciţii fonetice/fonologice***

- exerciţii de pronunţare corectă a unor sunete/grupuri de sunete/cuvinte/enunţuri;
- exerciţii de realizare a corespondenţei sunet – literă, intonaţie – semn de punctuaţie;
- exerciţii de reprezentare grafică a anumitor elemente;
- exerciţii de despărţire a cuvintelor în silabe;
- exerciţii de plasare a unui sunet/a unei silabe în poziţie iniţială, mediană, finală într-un cuvânt (*mare, amar, om; casă, macara, carioca*);
- exerciţii de substituire a unui sunet (iniţial, median, final) într-un cuvânt (formându-se serii paronimice: *sac, mac, rac, pac, dac, fac, lac, oac, tac, ţac; sac, sar, sau, sap, sat ; sare, sate*);

☑ ***exerciţii lexicale/semantice***

- exerciţii de valorificare a unor cuvinte/expresii noi în enunţuri;
- exerciţii de asociere a unor imagini prin prisma sensului cuvintelor care le denumesc;
- exerciţii de formare de cuvinte derivate (cuvinte „alintate”, cuvinte – mulţimi etc.);
- exerciţii de reconstituire a cuvintelor compuse din particule indicate;
- exerciţii de asociere a formelor sinonime;
- exerciţii de opunere a structurilor antonime, de asociere a acestora cu personaje pozitive – negative din poveşti cunoscute;
- exerciţii de actualizare a omonimelor (prin valorificarea suportului intuitiv);
- exerciţii de plasare a cuvintelor polisemantice în enunţuri;
- exerciţii de diferenţiere a paronimelor;
- exerciţii de substituire a formelor populare/regionale etc. cu formele literare corespunzătoare etc.

☑ ***exerciţii morfologice***

- exerciţii de asociere a diferitelor materiale didactice valorificate în cadrul activităţilor de educare a limbajului cu nume-substantive comune/proprii, cu însuşiri-adjective (culori, dimensiuni etc.), cu acţiuni-verbe, cu numerale etc.;
- exerciţii de modificare a formei cuvintelor: de la singular la plural şi invers, de la masculin la feminin şi invers, de la persoana întâi la persoana a doua/a treia, de la timpul prezent la timpul trecut/viitor etc.;

- exerciţii de utilizare a articolului hotărât/nehotărât;
- exerciţii de fixare a formelor corecte de genitiv (în asociere cu articolul posesiv-genitival) şi dativ; exerciţii de completare a unor enunţuri cu formele potrivite de genitiv/dativ ale unor substantive comune/proprii;
- exerciţii de diferenţiere a formelor pronominale personale propriu-zise, respectiv de politeţe;
- exerciţii de adaptare a formelor pronominale şi verbale la tipul de situaţie de comunicare;
- exerciţii de realizare a acordului adjectiv – substantiv determinat;
- exerciţii de actualizare în enunţuri a unor adverbe, interjecţii, a „cuvintelor de legătură" (conjuncţii, prepoziţii) etc.;

☑ ***exerciţii sintactice***

- exerciţii de identificare a cuvintelor unei propoziţii, a numărului acestora;
- exerciţii de transformare a propoziţiilor simple în propoziţii dezvoltate şi invers, a propoziţiilor afirmative în propoziţii negative (fără valorificarea terminologiei);
- exerciţii de diferenţiere a propoziţiilor enunţiative, interogative şi exclamative (vezi *supra* asocierea cu semnele de punctuaţie, dar şi cu scopul comunicării: *„spunem", „comunicăm", „întrebăm", „cerem informaţii", „ne bucurăm", „ne mirăm"*);
- exerciţii de completare a unor enunţuri cu diferite cuvinte/expresii;
- exerciţii de realizare a acordului predicat – subiect;
- exerciţii de modificare a topicii în cadrul unui enunţ etc.;

☑ ***exerciţii stilistice***

- exerciţii de identificare a cuvintelor/expresiilor folosite cu sens figurat în anumite texte;
- exerciţii de plasare în contexte diferite a sensului propriu/figurat al unor cuvinte/expresii;
- exerciţii de completare a unor enunţuri date cu structuri comparative, metaforice, personificante, antitetice etc.;
- exerciţii de creare de rime;
- exerciţii de „redactare"/realizare de texte funcţionale (adaptate vârstei: scrisoare, invitaţie, felicitare), respectiv de texte nonliterare (reclamă, afiş) etc.;

(c) *exerciţii subsumate domeniului literaturii pentru copii*:

- exerciţii de „citire" a unor imagini, planşe, semne grafice, litere, cifre, chiar cuvinte (vezi, de exemplu, cuvinte din *Calendarul naturii*,

cuvintele *„prezent”*, *„absent”*, prenumele persoanelor dragi, numele unor produse/magazine preferate, titlurile unor cărţi, indicatoarele de diferite tipuri) etc.;

- ☞ exerciţii de asociere imagine – text;
- ☞ exerciţii de explicare a unor cuvinte/expresii în contextul dat;
- ☞ exerciţii de plasare a unor cuvinte/expresii în contexte diferite de cel în care au fost identificate;
- ☞ exerciţii de formulare a ideii/ideilor principale dintr-un text audiat;
- ☞ exerciţii de sintetizare – ca titlu – a unor episoade;
- ☞ exerciţii de identificare a reperelor spaţio-temporale, acţionale (succesiunea de întâmplări) şi personale (diferitele personaje/tipuri de personaje) ale unui text;
- ☞ exerciţii de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă;
- ☞ exerciţii de povestire;
- ☞ exerciţii de asociere a unor planşe, imagini, siluete, obiecte, jucării etc. cu elemente din textul avut în vedere;
- ☞ exerciţii de rezumare a unui text;
- ☞ exerciţii de realizare a portretului unui personaj;
- ☞ exerciţii de diferenţiere a pasajelor dialogate de cele narative, respectiv descriptive (chiar monologate – cu exemple accesibilizate);
- ☞ exerciţii de interpretare a construcţiilor figurate;
- ☞ exerciţii de grupare a imaginilor artistice;
- ☞ exerciţii de memorare a unor texte în versuri, a unor replici, a unor roluri (în vederea realizării de dramatizări) etc.

6.3.10. Experienţa dirijată

Experienţa dirijată[186] este metoda didactică ce constă în antrenarea copiilor în realizarea unor activităţi reale sau simulate, în vederea descoperirii şi/sau fixării de informaţii.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Rolul conducător în valorificarea acestei metode revine educatorului/educatoarei, preponderent în cadrul activităţilor de Cunoaşterea mediului, însă cu implicarea nivelului limbajului prin prisma necesităţii verbalizării etapelor parcurse şi a sistematizării informaţiilor acumulate, descoperite/fixate.

⏩ Având caracter real sau simulat, activitatea reflectând actualizarea experienţei dirijate se constituie şi într-o modalitate de activizare a vocabularului

---

[186] Voiculescu 2003: 78-79, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 22.

copiilor preşcolari, în acord cu tema avută în vedere, precum şi de nuanţare, îmbogăţirea a nivelului lexical/semantic al comunicării, în condiţiile în care „experienţa", în general, presupune şi transmitere/exteriorizare de gânduri, sentimente.

⏩ De asemenea, experienţa dirijată se constituie şi în pretext al plasării copiilor de vârstă preşcolară în situaţii reale sau (re)create (simulate) de comunicare, de unde şi necesitatea adaptării la statutul impus de astfel de contexte comunicative – adaptare în planul „comportamentului" verbal, nonverbal, paraverbal, al atitudinii faţă de celelalte persoane implicate în activitatea respectivă, al spiritului de colaborare/de competiţie etc.

6.3.11. Explicaţia

Explicaţia[187] este metoda didactică ce constă în prezentarea, de către cadrul didactic şi/sau de către copilul preşcolar, a elementelor asociate cauzalităţii unor fenomene, acţiuni, caracteristici etc.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Cuvintele-cheie ale valorificării acestei metode în ciclul preprimar (şi ulterior) sunt *înţelegere* şi *argumentare*, în condiţiile în care importantă este receptarea logicii unui proces şi demonstrarea capacităţii de a actualiza această „logică" în anumite contexte.

⏩ În funcţie de subiectul explicaţiei (fenomen, caracteristici ale unui obiect, ale unei fiinţe, aspecte ale unei acţiuni etc.), de particularităţile de vârstă şi individuale, contextuale ale copiilor cu care se lucrează (capacitatea de înţelegere este diferită de la un subiect la altul, chiar la acelaşi subiect în contexte diferite, prin raportare şi la experienţa anterioară asociată subiectului explicaţiei – experienţă constând în cunoştinţe asimilate anterior, situaţii în care a fost implicat copilul etc.), precum şi de diferitele abilităţi ale educatorului, explicaţia poate lua forme[188] ca:

- explicaţia-definiţie;
- explicaţia caracterizantă (explicaţia caracterizare, explicaţia descriptivă);
- explicaţia demonstrativă;
- explicaţia narativă (explicaţia-naraţiune);

---

[187] Voiculescu 2003: 72, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 19-20.

[188] În lucrările de specialitate sunt prezentate, ca forme ale explicaţiei: descrierea, caracterizarea, definiţia, naraţiunea, demonstraţia logică – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 19.

☞ explicația metaforizantă etc.
(vezi și „de ce-urile" preșcolarilor – capitolul 2).

⏩ Formele explicației pot fi exemplificate, prin raportare la caracteristicile fiecărui nivel (I – 3-5 ani; II – 5-7 ani), în funcție și de conținuturile care implică, în abordarea lor, valorificarea acestei metode didactice:

☞ *„Este primăvară pentru că a venit după iarnă; este anotimpul de după iarnă și înainte de vară..."; „A intrat acolo deoarece e un magazin pentru fetițe..."* etc. (explicație-definiție);

☞ *„Primăvara și toamna sunt diferite pentru că primăvara vin păsările din țările calde, iar toamna pleacă...; pentru că e mai mult verde în jur/pentru că e galben, maro...; pentru că apar frunzele, florile/pentru că încep sa cadă frunzele, copacii rămân goi..."; „îmi place Clara pentru că este frumoasă; are rochița albă cu buline roșii; este un pic mai înaltă ca mine..."* etc. (explicație caracterizantă/descriptivă);

☞ *„Foarfecele taie pentru că face așa... [+ gest prin care demonstrează tăierea unei coli de hârtie]"* (explicație demonstrativă);

☞ *„A primit premiul I pentru că și-a cumpărat bicicletă, s-a dus la concurs, a fost atent la regulile de circulație și la indicațiile doamnei educatoare..."; „Mama e supărată pentru că am alergat; m-am stropit cu noroi și mi-am murdărit pantalonii; mi-i dăduse bunica; era la ziua mea..."* etc. (explicație narativă);

☞ *„Plouă pentru că plânge cerul/pentru că s-au supărat norii"* etc. (explicație metaforizantă).

⏩ În etapa preșcolarității, când gândirea este preoperatorie, concretă, situativă, sincretică etc., explicația are, în principiu, la bază analogia (pe baza unor similarități întâmplătoare).

⏩ În valorificarea explicației, trebuie avute în vedere și particularitățile copilului preșcolar pe această componentă a limbajului: „se remarcă absența oricărei explicații propriu-zise [cauzale] între copii"; „toate informațiile observate, care s-ar putea apropia de explicație, sunt statice, adică descriptive și străine grijii de a expune cauza fenomenelor"[189]; *„pentru că"* leagă două idei/judecăți, nu elemente tip efect – cauză[190]; de asemenea, „se remarcă utilizarea corectă a lui «*pentru că*» la 6 ani și jumătate"[191].

---

[189] Piaget 1923: 33.
[190] Piaget 1924: 12.
[191] Piaget 1923: 37.

⏩ Acelaşi element necesită explicaţii diferite, în funcţie de contextul comunicativ didactic (de exemplu, ploaia este explicată în maniere diferite la ştiinţe, respectiv în cadrul lecturii după imagini).

⏩ Explicaţia putând fi dată, în contexte diferite, de către educatoare, părinte/adult, copil însuşi, alt copil (de aceeaşi vârstă sau de vârstă diferită) etc., se impune o etapă de prelucrare, sistematizare, organizare, fixare a informaţiilor primite de copiii preşcolari prin intermediul explicaţiei.

⏩ Explicaţia devine procedeu în cadrul unor metode didactice ca: jocul didactic, lectura după imagini, memorizarea etc., având, de asemenea, rol esenţial în verbalizarea anumitor secvenţe/etape („paşi") ale exerciţiului, ale demontraţiei, ale algoritmizării etc.

6.3.12. Expunerea

Expunerea este metoda didactică ce constă în transmiterea directă, de către cadrul didactic, a unor informaţii de diferite tipuri, într-o manieră organizată, sintetică.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Valorificarea acestei metode permite transmiterea unui volum mai mare de informaţii într-un interval de timp dat.

⏩ Expunerea poate fi însoţită de utilizarea unor materiale auxiliare care să susţină elementele prezentate oral, decodarea şi interpretarea corectă a acestora de către copii: planşe, desene, obiecte, filme/diafilme etc.

⏩ Obiectivele vizate sunt subordonate atât domeniului cognitiv (prin actualizarea şi transmiterea unor informaţii din diferite domenii de activitate), cât şi celui afectiv[192] (prin sensibilizarea copiilor prin prisma aspectelor prezentate/expuse).

⏩ Deşi criticată, în literatura de specialitate, din punctul de vedere al „pasivităţii" copiilor, această metodă poate fi valorificată cu succes în anumite secvenţe ale demersului instructiv-educativ, într-o formă adaptată particula-

[192] Vezi şi Ezechil 2003: 55.

rităţilor de vârstă ale subiecţilor cu care se lucrează (aşadar, prin accesibilizarea – ca formă şi conţinut – a elementelor expuse).

⏩ Expunerea poate fi valorificată în etapa preşcolarităţii pe secvenţe reduse, cu precădere ca premise pentru desfăşurarea activităţilor ulterioare; pot fi prezentate expozitiv, de exemplu:

- aspecte privind viaţa şi opera unui scriitor (Ion Creangă, Mihai Eminescu)
- elemente care caracterizează un anumit element al naturii (fenomen, vieţuitoare);
- aspecte care vizează un anumit obiect – cu elementele sale componente (carte, jucărie, joc) etc.

⏩ Cel mai frecvent, expunerea ia, în activităţile cu preşcolarii, forma povestirii (vezi mai jos).

6.3.13. Instruirea asistată de calculator (IAC)

Instruirea asistată de calculator (IAC) este metoda didactică valorificată în condiţiile utilizării calculatorului ca mijloc în accesarea anumitor softuri educaţionale[193] care facilitează, într-o anumită măsură, desfăşurarea demersului instructiv-educativ contemporan.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Dezvoltarea tehnicii în contemporaneitate recomandă această metodă, inclusiv din perspectiva costurilor implicate.

⏩ Valorificarea metodei instruirii asistate de calculator implică utilizarea unor soft-uri de diferite tipuri: de exersare, consolidare, prezentare interactivă de noi cunoştinţe, stimulare de idei şi sugestii, asociere sau deschidere la domenii corelate, simulare a unor fenomene reale, furnizare de modele cognitive, evaluare a cunoştinţelor, dezvoltare a unor capacităţi sau aptitudini (prin activităţi de joc)[194] etc.

---

[193] Ezechil 2003: 96-97.
[194] Cerghit 2002: 116; Ioan Cerghit în Păun-Potolea 2002: 158.

⏩ Valorificarea acestei metode este motivantă pentru copii, în condiţiile atracţiei pe care calculatorul o exercită de la cea mai fragedă vârstă, atracţie care poate fi valorificată, dirijată pozitiv de către adult (educator, părinte etc.).

⏩ Un alt avantaj al utilizării acestei metode didactice este faptul că „angajează ritmuri diferite de lucru (ritmuri proprii de învăţare), contribuie la diferenţierea parcursurilor"[195] celor implicaţi în proces.

⏩ Instruirea asistată de calculator capătă, în practica instructiv-educativă, valenţe instrumental-funcţionale, stimulând formarea deprinderilor de muncă intelectuală, independentă, dar şi de/în grup.

⏩ Valorificarea acestei metode în activităţile de educare a limbajului în ciclul preprimar permite:

- actualizarea unor conţinuturi de limbă/literatură/comunicare, fără teoretizarea acestora;
- realizarea unui laborator fonetic (adaptat);
- ilustrarea unor paralelisme de tipul: lume (re)creată (de exemplu, în textele literare) – lume reală (viaţa cotidiană) etc.;
- utilizarea unor simboluri prin simplă tastare sau prin click,în condiţiile în care copiii preşcolari nu ar avea deprinderea de a le scrie/trasa în manieră clasică, pe coli de hârtie;
- accesul rapid la elemente din sfere diferite: scheme, imagini, simboluri, filme de desene animate, secvenţe audio etc.;
- ancorarea utilă – prin prisma demersului instructiv-educativ construit astfel – a copiilor preşcolari într-o realitate (cea electronică, virtuală) percepută, cel mai frecvent, ca inclusă în universul lor;

etc.

6.3.14. Instruirea programată

Instruirea programată este metoda didactică ce presupune sistematizarea şi prezentarea materialului de către cadrul didactic în manieră individualizată, adaptată particularităţilor copilului.

---

[195] Cerghit, în Păun-Potolea 2002: 158.

Caracteristici și repere aplicative

⏩ **Metoda instruirii programate** a fost promovată în Marea Britanie, în anii '50, prin valorificarea principiilor lui Skinner[196].

⏩ Ideea-cheie a promovării acestei metode este faptul că fiecare copil poate avansa în ritm propriu, având posibilitatea de a relua anumite componente ale programului, de a le întări etc. De asemenea, se „experimentează în mod constant succesul", învățarea fiind astfel motivată pozitiv[197].

⏩ Aplicarea instruirii programate presupune, la orice nivel de școlaritate, parcurgerea unei „succesiuni de pași bine construiți"[198] și respectarea anumitor principii:

- principiul pașilor mici și al progresului gradat;
- principiul participării active;
- principiul verificării imediate a răspunsului;
- principiul ritmului propriu de studiu;
- principiul reușitei[199].

⏩ Instruirea programată cunoaște două variante[200] de realizare:

- instruirea programată lineară (de tip Skinner) – dificultățile programate pe secvențe având un grad destul de redus, accentul punându-se pe întărirea pozitivă a rezolvării corecte a sarcinilor de către copii;
- instruirea programată ramificată (de tip Crowder) – gândită pe secvențe mai ample, în condițiile în care un răspuns eronat nu este considerat un impediment în desfășurarea activității,

ambele fiind valorificate în condițiile adaptării la particularitățile subiecților educației (care răspund diferit, în principiu, la astfel de stimuli).

⏩ Valorificabilă în ciclul preprimar în forme accesibilizate adaptate particularităților de vârstă și individuale ale copiilor, instruirea programată poate fi utilizată în:

- reconstituirea ordinii unor imagini după un text literar audiat anterior;
- gruparea personajelor în funcție de textele cărora acestea le aparțin;
- reconstituirea „poveștilor amestecate";
- realizarea de corespondențe între sunete, silabe, cuvinte, propoziții ascultate și reprezentările grafice ale acestora;

---

[196] Ezechil 2003: 96.
[197] Negreț-Dobridor, Pânișoară 2005: 159.
[198] Negreț-Dobridor, Pânișoară 2005: 63.
[199] Cerghit 2002: 114.
[200] După Cerghit 2002: 114.

- ☞ asocierea unor simboluri, imagini din aceeaşi clasă, din clase similare etc. după anumite criterii (de exemplu, criteriul culorii, al dimensiunii, raportul singular – plural etc.);

etc.

6.3.15. Jocul/jocul didactic

Jocul – activitate/metodă didactică[201]

Jocul/activitatea ludică reprezintă un liant indispensabil în dezvoltarea copilului, îndeplinind funcţii specifice, a căror pondere a fost punctată diferit în literatura de specialitate, cumulul lor reflectând însă tocmai pluralitatea şi complexitatea coordonatelor care definesc acest tip de activitate:

- ☑ *funcţia cognitivă* – în teoria lui Piaget;
- ☑ *funcţia socială* – după Wallon şi Château;
- ☑ *funcţia proiectivă* – în opiniile lui Freud şi Winnicott[202].

Jocul ca **metodă didactică activ-participativă** este centrat pe raportarea la/descoperirea/fixarea de conţinuturi, în condiţiile implicării copiilor în propria instruire/formare în cadrul unui demers caracterizat prin valenţele ludicului – demers construit după o anumită structură, guvernată de anumite reguli, corespunzătoare anumitor finalităţi, în concordanţă cu tipul de conţinut abordat şi cu particularităţile de ordin uman şi material ale situaţiei de comunicare didactică.

Joc – joacă – jucărie

Joaca = un rol sau o succesiune de roluri pe care copilul nu le interiorizează; un rol străin[203]/exterior „jucat" de copil la un moment dat; roluri

---

[201] Boca-Miron/Chichişan 2002: 59-65, Mitu-Antonovici 2005: 16-23, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 24.

[202] Apud Baude 2002: 117.

[203] **Joaca** (*play*) reprezintă o „asumare a unui rol străin, în care este mimată personalitatea imaginilor şi forţelor care te domină şi determină, fie aceştia părinţi, profesori sau zei", este „un scenariu elementar, în care copilul, asumându-şi un rol, nu ajunge să-l şi transgreseze prin interiorizarea reacţiilor potenţiale ale celorlalţi. Simpla joacă este o succesiune de roluri nelegate între ele şi care nu au ajuns să se organizeze într-un întreg" *versus* **jocul** implică faptul că „nu este de ajuns să-ţi asumi rolul persoanei care aruncă mingea, trebuie să-l porţi în tine şi pe cel al prinzătorului. Abia prin cooperarea la un set de sarcini comune poate lua naştere o personalitate organizată. Tocmai aceasta face jocul (*game*): el aduce atitudinile sociale ale grupului înlăuntrul

neasociate într-un întreg semnificativ; scenariu elementar în care copilul intră, fără a-l raporta neapărat la un sistem de informații/valori de care dispune deja; activitate care implică preponderent individualul.

versus

Jocul = organizare a rolurilor; „scenariu" în care copilul cunoaște regulile[204] pe care trebuie să le respecte toți participanții; activitate care implică preponderent socialul/socializarea/relaționarea, cooperarea în realizarea unui ansamblu de sarcini comune.

versus

Jucăria = element material valorificat/valorificabil în joacă și în joc, „înzestrat" de copil cu anumite funcții (care pot fi diferite de la o situație la alta).

Caracteristici și repere aplicative

⏩ Jocul are ca „obiective naturale", după Jean Chateau[205], preexercițiul și afirmarea eului, iar ca „obiective artificiale" – a cunoaște și a forma copilul.

⏩ Jocul reflectă, în viziunea lui Huizinga[206], posibilitatea de ieșire (limitată în timp și spațiu) din realul propriu-zis (copilul știe că „nu este de-adevărat"), ieșire repetabilă, plasabilă în sfera esteticului, a alterității și a eventualei competiții.

---

câmpului de experiență directă a individului și le include ca elemente în constituția eului" – Gabriel Liiceanu, în prefața la Huizinga 2003: 11.

[204] „...jocul, considerat din punctul de vedere al formei, poate fi numit o acțiune liberă, conștientă că este „neintenționată" și situată în afara vieții obișnuite, o acțiune care totuși îl poate absorbi cu totul pe jucător, o acțiune de care nu este legat nici un interes material și care nu urmărește nici un folos, o acțiune care se desfășoară în limitele unui timp determinat anume și ale unui spațiu determinat anume, o acțiune care se petrece în ordine, după anumite reguli și care dă naștere la relații comunitare dornice să se înconjoare de secret sau să se accentueze, prin deghizare, ca fiind altfel decât lumea obișnuită" (Huizinga 2003: 52).

[205] Chateau 1967: 145.

[206] Huizinga reflectă, în lucrarea sa, o viziune interesantă asupra jocului, viziune ale cărei direcții esențiale sunt formulate drept caracteristici ale jocului astfel:

(1) „orice joc este în primul rând și mai presus de toate *o acțiune liberă*" (Huizinga 2003: 45);

(2) „jocul nu este viața „obișnuită" sau „propriu-zisă", ci o ieșire din ea, într-o sferă temporară de activitate cu tendință proprie. Chiar și copilul mic știe perfect de bine că ceea ce face el „nu este de-adevărat", că e „numai în glumă" (Huizinga 2003: 46);

(3) „jocul se izolează de viața obișnuită în spațiu și în timp", de unde „caracterul lui închis, limitat. Jocul se desfășoară înlăuntrul unor limite de timp și de spațiu. Desfășurarea și tâlcul lui se află în el însuși";

⏩ **Funcțiile jocului** (după Jean Piaget) sunt:

- *funcția de adaptare* – realizată printr-o relație cu dublu sens între real și eu („prin asimilarea realului la eu și prin acomodarea, prin imitație, a eului la real”);
- *funcția formativă* și *informativă*;
- *funcția de descărcare energetică* și *de rezolvare a conflictelor afective – funcția catartică*;
- *funcția de socializare*,

funcții sintetizate de Huizinga prin faptul că „jocul este o luptă *pentru* ceva sau o exhibare *a* ceva”[207].

⏩ Vârstei preșcolare îi sunt asociate, în teoria lui Chateau[208], anumite categorii de jocuri funcționale[209]:

- *jocuri cu noul* – caracteristice perioadei 1-3 ani, însă urcând până spre 13 ani;
- *jocuri de distrugere* – caracteristice perioadei 1-4 ani, însă urcând până spre 11 ani;
- *jocuri de dezordine sau de dezlănțuire* – caracteristice perioadei 6-8 ani, însă coborând până spre 4 ani și urcând până spre 12 ani;
- *jocuri figurative* – caracteristice perioadei 2-6 ani, însă coborând până spre 1 an și urcând până la 13 ani;
- *jocuri cu regulă arbitrară* – caracteristice perioadei 3-6 ani, însă urcând până spre 13 ani;
- *jocuri de performanță* – caracteristice perioadei 6-9 ani, însă coborând până spre 4 ani;

---

(4) „jocul se fixează imediat ca formă de cultură. O dată jucat, rămâne în memorie ca o creație spirituală […], este transmis și poate fi repetat oricând”, de unde „repetabilitatea” jocului;
(5) „Înlăuntrul spațiului de joc domnește o ordine proprie și absolută”, așadar „jocul creează ordine, este ordine” (Huizinga 2003: 48);
(6) jocul se află în sfera esteticului;
(7) elementul de „încordare”, caracteristic jocului, „pune la încercare forța jucătorului” (Huizinga 2003: 49);
(8) „alteritatea și secretul jocului” sunt exprimate în „deghizare” (Huizinga 2003: 52).

[207] Huizinga 2003: 53.
[208] Chateau 1967: 175.
[209] Diferențiate de dansuri și de ceremonii, asociate preponderent perioadei 11-13 ani, primele coborând, însă, până spre 4 ani (după cum o arată, de altfel, și practica educațională și nu numai).

(acestea sunt precedate de *jocurile hedonistice* – la 1-3 ani – şi urmate de cele *de competiție* – la 9-13 ani), categorii reflectate în alte lucrări de specialitate ca niveluri ale jocului[210]:

- *jocul senzoriomotor* (în primele 18 luni);
- *jocul constructiv* (începe din al 2-lea an) – obiecte (cuburi, plastilină, puzzle etc.) folosite pentru a construi;
- *jocul simbolic* (începe din al 2-lea an) – obiecte valorificate pentru a reprezenta ce-şi doreşte copilul (de exemplu, o piesă de lego drept telefon);
- *jocul socio-dramatic* (de la circa 4 ani) – roluri asumate (tata, mama doctorul, educatoarea etc.);
- *jocul cu reguli* (din primii ani de şcoală, dar nu numai!) – reguli cunoscute, acceptate, respectate etc.

⏩ Din aceeaşi perspectivă, în opinia Piaget-Inhelder[211] există trei categorii de jocuri şi o a patra care face tranziția între jocul simbolic şi activitățile neludice:

- *jocul-exercițiu*, constând în „repetarea pentru plăcere a activităților însuşite pe alte căi în scopul adaptării" (sau ceea ce K. Bühler numea „plăcere funcțională"), prezentă la copii, dar şi la adulți (vezi, de exemplu, folosirea unui telefon mobil nou);
- *jocul simbolic* – ajunge la apogeu între 2-3 şi 5-6 ani; „reprezintă nu numai asimilarea realului la «eu», ca jocul în general, ci asimilarea asigurată (ceea ce o întăreşte) printr-un limbaj simbolic construit de «eu» şi modificabil potrivit trebuințelor";
- *jocul cu reguli* – asociat dezvoltării vieții sociale a copilului;
- *jocul de construcție* – dezvoltat pe baza jocului simbolic.

Ca precizare suplimentară, jocul simbolic, văzut ca „apogeu al jocului infantil", este motivat prin necesitatea copilului de a-şi asigura echilibrul afectiv şi intelectual dispunând de o activitate care să nu vizeze adaptarea la real, ci „asimilarea realului la eul său, fără constrângeri şi sancțiuni"[212].

⏩ Tipologia jocurilor valorificate în etapa preşcolarității:

- ***jocuri cu subiecte din viața cotidiană*** (de conviețuire socială): *De-a familia, De-a doctorul, De-a grădinița, De-a şoferii, De-a şcoala, De-a bucătarii, De-a constructorii (Şantierul de construcții)* etc.;

---

[210] Belsky&Most (1981), Nicolich (1877), Rubin, Fein&Vandenberg (1983), apud Schaffer 2005: 235.
[211] Piaget-Inhelder 1966: 51.
[212] Piaget-Inhelder 1966: 50.

- ☞ **jocuri cu subiecte din basme**: *Capra cu trei iezi, Punguța cu doi bani, Cenușăreasa, Albă-ca-Zăpada, Ridichea uriașă, Ursul păcălit de vulpe, Scufița Roșie* etc.;
- ☞ **jocuri-dramatizări**: *Ridichea uriașă, Scufița Roșie, Cenușăreasa, Iedul cu trei capre, Albă-ca-Zăpada* etc.;
- ☞ **jocuri de construcție**: *Blocuri, Palatul din povești, Strada noastră, Orașul, Avioane, Parcare de mașini, Farfurii zburătoare, Orășelul copiilor, Vapoate* etc.;
- ☞ **jocuri de mișcare și distractive**: *Lupul și vânătorii, Mingea la căpitan, Sărim coarda, Prindem fluturi, Atingem clopoțelul, Șoarele și pisica, Țăranul e pe câmp, Caută-ți partenerul, Cine ajunge primul, Labirintul etc.*;
- ☞ **jocuri senzoriale**: *Deschide urechea bine!, Ghici, ce-ai gustat?, Spune cum este!, Săculețul fermecat, Așază culoarea potrivită, Telefonul fără fir, Cine te-a strigat?* etc.;
- ☞ **jocuri de exersare a pronunției corecte**: *Să facem ca vântul/albina/ursul/broasca* etc., *Ce-ai auzit?, Spune după mine, Repetă după mine etc.*;
- ☞ **jocuri de circulație rutieră**: *Ce știm despre circulație, Micul pieton, Automobiliștii, Polițiștii și pietonii* etc.;
- ☞ **jocuri pentru însușirea normelor de comportare:** *În vizită la prieteni, De ziua ta, Cu oaspeții la masă, Ce ai uitat* (formule de politețe);
- ☞ **reconstituiri de imagini, puzzle – jocuri de memorare**;
- ☞ **jocuri matematice**[213];

a se avea în vedere și posibilitatea restructurării exemplificării (vezi, ca eventual punct de plecare, criteriile de mai jos).

⏩ În unele lucrări de specialitate sunt prezentate, ca o categorie distinctă (de activități) specifică etapei preșcolarității, jocurile interdisciplinare; în contextul prezentării realizate *supra* se remarcă, însă, valențele generale de interdisciplinaritate și de transdisciplinaritate ale jocului didactic și ale jocului preșcolarilor (ca activitate fundamentală) – vezi conținuturile abordabile, în cadrul diferitelor tipuri de activități, în ciclul preșcolar și modalitățile concrete de realizare a acestora la fiecare nivel de vârstă; vezi în acest sens jocuri organizate prin raportare la unități tematice de conținut[214].

---

[213] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 24.

[214] Bârsan 1995; exemple de jocuri asociate unor teme ca *Onomatopee, Grădinița, Toamna, Animale domestice/sălbatice, Păsări domestice, Sărbători de iarnă, Jocuri și sporturi de iarnă, Profesii, Înfloresc grădinile, Mijloace de locomoție, Îmbrăcăminte,*

⏩ **Tipologia jocurilor didactice** este realizată, în lucrările de specialitate (pedagogie, didactică generală, didactică a activităţilor de educare a limbajului etc.[215]), prin raportare la diferite criterii: forma de organizare a activităţii, nivelul comunicativ preponderent, tipul de unitate ştiinţifică/tematică de conţinut în a cărei abordare este valorificat, obiectivele urmărite, gradul de implicare a cadrului didactic, nivelul de complexitate al operaţiilor/acţiunilor implicate, valoarea funcţională în cadrul demersului instructiv-educativ, materialul didactic utilizat etc. Din sistemul jocurilor didactice valorificabile, în general, în diferite etape ale şcolarităţii, le vom avea în vedere aici cu precădere pe cele adaptate/adaptabile particularităţilor copiilor de vârstă preşcolară.

⏩ După *forma de organizare a activităţii* – pe lângă tipurile „clasice”, asociate jocurilor desfăşurate ca activităţi frontale/individuale/pe grupe:

- ☑ ***jocuri didactice individuale***: *Cifre/litere încurcate – Căsuţa literelor/ Căsuţa cifrelor, Poveşti/imagini/planşe amestecate* etc.;
- ☑ ***jocuri didactice colective/frontale*** – *Eu spun una, tu spui multe!, Eu spun multe, tu spui una!, A/Al cui este?, Ce face?, Jocul silabelor, Cine/ce lipseşte?, Termină cuvântul!, Termină propoziţia!, Spune altfel!* etc.;
- ☑ ***jocuri didactice pe grupe*** – *Drumul personajelor, Pe cărări de... anotimpuri, Iepuraşii şi veveriţele, Cum se termină povestea?* etc.;

vezi şi distincţia:

- ☑ ***jocuri individuale***: jocuri motrice având propriul corp drept instrument; jocuri de construcţie; jocuri de rol (implicând acţiunea de „metamorfozare” în persoane, lucruri);
- ☑ ***jocuri sociale***: jocuri de imitaţie simplă; jocuri de rol complementare (educator – copil); jocuri combative etc.

⏩ Prin prisma raportării la *nivelul comunicării*, se diferenţiază:

- ☑ ***jocuri didactice verbale orale/scrise*** – valorificând – în realizarea comunicării orale/scrise – cu precădere nivelul verbal: *Cum face..., Jocul silabelor, Jocul sunetelor, Jocul cuvintelor* (cu diferitele sale variante), *Loto, Ciorchinele, Harta proiectului, Completează cu imaginea potrivită, Adu personajele în lumea lor, Reconstruieşte împărăţia lui..., Alintă..., Onomatopee din natură, Lumea vieţuitoarelor prin onomatopee, Amintiri... dintr-o poveste* etc.;

Mobilier, Omul, Lumea poveştilor, Lumea culorilor, Vara, În vacanţă – Săndulescu-Ristoiu 2006.

[215] Vezi Cerghit 2006: 264, Pâslaru 2003: 23, Voiculescu 2003: 83-86, Mitu-Antonovici 2005: 17 ş.u. etc.

☑ ***jocuri didactice nonverbale*** – actualizând în realizarea comunicării gestica, mimica, direcţia privirii etc.: *Mim, Numiţi obiectul!, Ghiciţi acţiunea!, Aduceţi unealta potrivită!, Recunoaşteţi personajul!; Jetonul-acţiune, Puzzle cu gesturi, Puzzle cu mişcări* (subordonate unei anumite teme: *Jocurile copilăriei, Natura primăvara, Ce face mama...* etc.), *Puzzle cu... mimica figurinelor* etc.;

☑ ***jocuri didactice mixte (combinate)*** – alternând în derularea lor valori ale nivelul verbal (oral şi/sau scris), nonverbal şi paraverbal al comunicării: *Jocul prietenilor, Familia cuvintelor, Cine e intrusul?, Telefonul fără fir, Televizorul... fără ecran* (transmiterea doar în plan auditiv a unui mesaj), *Proba zâmbetului, Proba tristeţii, Da şi/sau nu, Fără da, fără nu* (transmiterea afirmaţiei/negaţiei doar prin mimică, gestică), *Cum este?, Ce se schimbă?/Jocul semnelor de punctuaţie, Jocul semnelor de circulaţie/Micii poliţişti în acţiune* etc.

⏩ În funcţie de *gradul de complexitate mentală/acţională (structurile, operaţiile, acţiunile antrenate)* – se realizează o distincţie importantă la nivel preşcolar între:

☑ ***jocuri simbolice*** (după 2 ani) – caracterizate, la această vârstă, printr-o relaţie subiectivă semnificant – semnificat (un copil ia o cutie drept telefon, altul – o piesă de lego etc. sau unul şi acelaşi copil „simbolizează" diferit anumite elemente în contexte diferite);

☑ ***jocuri cu reguli*** – implicând relaţii sociale/interindividuale – regula presupune acceptare, generalizare, constanţă/stabilitate, constrângere şi, în acelaşi timp, transmitere la un subiect la altul.

NOTĂ. În teoria lui Jean Château, jocurile cu reguli se opun celor fără reguli:

☞ ***jocuri fără reguli***: jocuri ale inteligenţei concrete (jocuri funcţionale – vezi, de exemplu, gânguritul, încercările de a merge ale bebeluşului etc.; jocuri hedoniste – când bebeluşul caută un rezultat deosebit, inedit, al acţiunilor sale; jocuri de explorare – în căutarea noului; jocuri de manipulare – activitatea funcţională este acum orientată către obiecte), jocuri de afirmare inferioară a sinelui (jocuri de distrugere – noul este căutat acum prin distrugerea a ceea ce există; jocuri de dezordine – tip bătaie, tachinare);

☞ ***jocuri cu reguli***: jocuri de grup segmentar (3-9 ani – jocuri desfăşurate individual, dar în prezenţa altor copii; jocuri de imitaţie şi de iluzie, jocuri obiective, jocuri abstracte), respectiv jocuri de cooperare (10-13 ani).

⏩ Din perspectiva *valorii funcționale în cadrul demersului instructiv-educativ*, se disting:

- ☑ ***jocuri didactice de descoperire de noi cunoștințe***: *Cum este?, Cine este?, Caută-i perechea!, Jocul muzical al cuvintelor, Astăzi, ieri, mâine..., Este..., nu este..., Da – nu, Familia lui...* etc.;
- ☑ ***jocuri didactice de captare a atenției***: *Ghici cine...?, Imaginile/Sunetele rătăcite, A/al cui este?, Mim, Recunoaște personajul* etc.;
- ☑ ***jocuri didactice de raportare la conținuturi abordate anterior – de (re)actualizare, fixare, (re)sistematizare a diferitelor informații asociate acestora***: *Acvariul, Harta..., De-a școala, Ghidul copiilor de grupa mijlocie/mare/pregătitoare* etc.;
- ☑ ***jocuri didactice evaluative***: *Întrecerea numelor, Întreabă, numește, răspunde!, Jocul micilor educatori, Bilă albă – bilă neagră – bilă...gri?* etc.;

⏩ În funcție de *materialul didactic utilizat (sau nu)* în realizarea jocului didactic, se diferențiază:

- ☑ ***jocurile didactice cu material didactic/intuitive*** – cu precizarea că materialul didactic trebuie să fie accesibil copiilor preșcolari, atractiv, adaptat particularităților perceptive ale acestora, simplu, clar, cu valențe estetice formative etc.: *Loto, Puzzle, Harta..., Calendarul naturii, Micul Bibliotecar, jocuri-dramatizări cu decor* etc.;
- ☑ ***jocurile didactice fără material didactic***: *Micul recitator/actor, Telefonul fără fir, Mim* etc.;

în unele situații, se poate valorifica, în etapa inițială a activității, jocul cu material didactic, pentru ca în complicarea acestuia (ca variantă), să se renunțe la utilizarea materialului intuitiv.

⏩ Prin raportare la *gradul de implicare a cadrului didactic* în derularea jocului, se disting:

- ☑ ***jocuri didactice dirijate*** (de către educator/educatoare, care prezintă structura, regulile jocului, se implică în desfășurarea jocului de probă, coordonează derularea întregii activități etc.): *Jocul sunetelor/silabelor/cuvintelor, Povești amestecate, Personaje rătăcite, Obiecte pierdute, Micii creatori – reclamă pentru..., Cuvântul cu mai multe înțelesuri, Completează scrisoarea/felicitarea, invitația/afișul...* etc.;
- ☑ ***jocuri didactice semidirijate*** (educatorul transmițând rolul de conducător de joc unui copil/unor copii, după parcurgerea etapei instrucțional-verbale, respectiv demonstrative – în cazul unui joc nou): *Interviu cu..., Ce știi despre... un obiect/o ființă/mine/tine?, Împărăția cuvintelor/silabelor/ sunetelor* etc.

▸▸ După *tipul de unitate ştiinţifică de conţinut* în a cărui abordare este valorificat jocul, se diferenţiază:

☑ ***jocuri didactice de comunicare*** – reflectare a domeniului general al comunicării orale şi/sau scrise: *Cum salutăm?, Jocul politeţii, Micii jurnalişti, Ştirea zilei, Răspunde la întrebare!, Ştiu răspunsul! Care era întrebarea?, Ce am vrut să spun?, Ghici cu cine vorbesc?* etc.;

☑ ***jocuri didactice lingvistice*** – subsumate domeniului limbii române:

☞ ***jocuri fonetice/fonologice***: *Jocul sunetelor, Cuvântul – căsuţa sunetelor/La ce etaj locuieşte sunetul...?, Cum face...?, Jocul silabelor, Ţurţuri (sau ciorchini) de silabe/sunete, Ce s-a schimbat?* etc.;

☞ ***jocuri lexicale/semantice***: *Cuvinte alintate, Jocul/lumea piticilor, Lumea uriaşilor, Mulţimi de..., Tabloul perechilor, Familia lui..., Dicţionarul primăverii/verii/toamnei/iernii, Care este intrusul?, Cum spui altfel?, Cuvinte ascunse* etc.;

☞ ***jocuri morfologice***: *A/al cui este?, Cui spui?, Fă din una, două!, Fă din două, una!, Eu spun una, tu spui multe!, Eu spun multe, tu spui una!, Eu spun băiat, tu spui fată, Tabla însuşirilor, Fiinţă sau lucru?, Ce face?, Când face?, Cine face?, Numărăm..., Azi, mâine, ieri..., Spune ceva despre mine/tine/el* etc.;

☞ ***jocuri sintactice***: *Continuă propoziţia!, Spune mai mult!, Spune mai puţin!, Jocul proverbului, Este – nu este, Atenţie la... neatenţie* (corectarea unor propoziţii prin actualizarea unor conţinuturi de sintaxă: acordul predicat – subiect, topica etc.), etc.;

☞ ***jocuri stilistice***: *Transformăm în oameni, Evantaiul fermecat, Este ca..., Jocul rimelor, Ploaia sentimentelor* („*plouă cu <u>bucurie</u>*", deci *soarele va fi bucuros, pământul va fi vesel, muguraşii vor zburda, florile vor cânta şi dansa, căţeluşul va fi cu boticul până la urechi* etc.), *Bagheta fermecată, Lumea lui „aşa (nu) se poate"* etc.;

☑ ***jocuri didactice literare*** – subordonate domeniului literaturii pentru copii: *Imagini încrucişate, Recunoaşteţi personajul/opera literară/autorul, Cine a spus...?, Personajul uituc, Personajul intrus, Întâmplarea rătăcită, Autorul distrat* etc.

▸▸ Prin raportare la *tipul de unitate tematică de conţinut* abordat în/prin joc, pot fi exemplificate, pentru etapa preşcolarităţii:

- ☑ ***jocuri didactice reflectând lumea copilăriei***: *Săculețul cu jucării, Săculețul fermecat, A câta jucărie lipsește?, A cui este jucăria?, Jocurile copiilor*, jocuri actualizând elemente din folclorul copiilor etc.;
- ☑ ***jocuri didactice cu trimitere la sfera poveștilor (textelor literare)***: *Ridichea uriașă, Cartea uriașă, Albă-ca-Zăpada, Jocul piticilor, Concertul din pădure, Capra cu trei iezi, Jocul cu trei probe, Călătoria lui Făt-Frumos, Cum îl învingem pe zmeu?* etc.;
- ☑ ***jocuri didactice reprezentative pentru universul uman*** (în general): *De-a familia, De-a grădinița, De-a școala, Cine ne sunt prietenii?, De-a șoferii, De-a bucătarii, De-a constructorii, De-a doctorul* (unele valorificate și ca jocuri de rol), *Cu ce călătorim?, Micul pieton* etc.;
- ☑ ***jocuri didactice reflectând planul naturii***: *Cine face?, Cum este?, Lumea florilor, Din lumea pădurii/junglei, Munți și ape, Floarea rătăcită, La Zoo, Carnavalul animalelor din pădure, Care este oaspetele-surpriză/intrusul?, Cine lipsește?* etc.

⏩ **Structura jocului didactic** implică:

- ☞ obiectivele vizate/scopul;
- ☞ conținutul – reflectat într-o anumită temă;
- ☞ sarcina didactică – formulată în termeni de recunoaștere, identificare, enumerare, descriere, comparare etc.;
- ☞ regulile jocului – cerințe cu rol directiv pentru activitatea copiilor;
- ☞ acțiunile de joc – modalități practice de realizare a sarcinilor de către copii,

primele trei componente subordonate etapei de organizare a jocului, ultima – celei de desfășurare a acestuia.

⏩ **Secvențele desfășurării jocului didactic (jocul didactic – activitate)**:

- ☞ *captarea atenției copiilor* – introducerea în activitate, anunțarea titlului și a obiectivelor jocului;
- ☞ *familiarizarea copiilor cu elementele jocului*: „trezirea interesului pentru joc, crearea unei atmosfere relaxante, de bună dispoziție, prezentarea și intuirea materialului didactic, prezentarea și înțelegerea sarcinilor didactice și a regulilor jocului"[216];
- ☞ *desfășurarea propriu-zisă a jocului* (precedată de așa-numitul ***„joc de probă"***), caracterizată printr-un raport optim între elementele disponibilități ale copiilor – timp – grad de dificultate al sarcinilor didactice – rezultate obținute – ritm de lucru – nivel de antrenare a copiilor (în număr mai mare sau mai mic) în activitate (cu precizarea că se impune introducerea unor elemente noi de joc, complicarea acestuia

---

[216] Mitu-Antonovici 2005: 21.

cu sarcini mai dificile pentru copii, cu etape competitive, evaluative, cu materiale didactice diferite, utilizate în contexte similare sau diferite etc.);

- *etapa sintetică* – încheierea jocului didactic printr-o activitate care să puncteze anumite elemente cheie ale jocului desfăşurat (cunoştinţe asimilate/fixate, participanţi care s-au remarcat pe parcursul activităţii, câştigătorii etapei competitive, eventuale aspecte complementare etc.).

▸▸ Index de jocuri didactice valorificabile în activităţile de educare a limbajului (şi în alte tipuri de activităţi) derulate în grădiniţă:

A câta jucărie lipsește?
A cui este jucăria?
Acvariul
A/al cui este?
Adu personajele în lumea lor
Albă-ca-Zăpada
Alintă...
Amintiri... dintr-o poveste
Așază culoare potrivită
Așază la locul potrivit
Atingem clopoțelul
Automobiliștii
Autorul distrat
Avioane
Bagheta fermecată
Bilă albă – bilă neagră – bilă...gri?
Blocuri
Care este intrusul?
Caută-ți căsuța!
Caută-ți partenerul
Capra cu trei iezi
Căsuța literelor/Căsuța cifrelor
Călătorie prin țara mea
Când se întâmplă?
Câte cuvinte am spus?
Cenușăreasa
Ce a a găsit ursulețul?
Ce-a găsit păpușa?
Ce ai uitat?
Ce-ai auzit?
Ce s-a schimbat?
Ce se potrivește?
Ce știm despre
Ce știm despre circulație
Cifre/litere încurcate
Cine a trimis scrisoarea?
Cine ajunge primul
Cine este, cine sunt?
Cine face așa?
Cine face, ce face?
Cine știe mai bine?
Cine te-a strigat?
Cine ți-a dat jucăria?
Cu ce călătorim?
Cu oaspeții la masă
Cui dai?
Cum spui altfel?
Cuvinte alintate
Cuvinte ascunse
Da și/sau nu
De ziua ta
De-a bucătarii
De-a constructorii
De-a doctorul
De-a familia
De-a grădinița
De-a școala
De-a șoferii
Deschide urechea bine!
Dicționarul iernii
Dicționarul primăverii
Dicționarul toamnei
Dicționarul verii
Este ca...
Este...nu este...
Este mic, este mare?
Eu spun una, tu spui multe
Eu spun multe, tu spui una
Evantaiul fermecat
Familia lui...
Farfurii zburătoare
Fără da, fără nu
Ființă sau lucru?
Fluturii vin la flori
Găsește cuvântul potrivit!
Ghicește ce lipsește!
Ghici, ce-ai gustat?
Ghici la ce m-am gândit?
Ghici, cine este?
Găsim aceeași culoare
Iedul cu trei capre

Imagini încurcate
Imagini încrucişate
Îndreaptă greşeala
Întâmplarea rătăcită
Întreabă, numeşte, răspunde!
Întrecerea numelor
În vizită la prieteni
Jocul cuvintelor
Jocul/lumea piticilor
Jocul micilor educatori
Jocul proverbelor
Jocul rimelor
Jocul semnelor de circulaţie
Jocul semnelor de punctuaţie
Jocul silabelor
Jocul sunetelor
Labirintul
La cine s-a oprit jucăria?
Loto
Lumea uriaşilor
Lumea vieţuitoarelor prin onomatopee
Lupul şi vânătorii
Magazinul cu jucării
Micul pieton
Mim
Mingea la căpitan
Mulţimi de...
Ne jucăm cu baloanele colorate
Obiecte pierdute
Onomatopee din natură
Oraşul
Orăşelul copiilor
Palatul din poveşti
Panglicuţele
Parcare de maşini
Personajul intrus
Personajul uituc
Ploaia sentimentelor
Poliţiştii şi pietonii
Prindem fluturi
Proba tristeţii
Proba zâmbetului
Punguţa cu doi bani
Puzzle
Puzzle cu gesturi
Puzzle cu...mimica figurinelor
Puzzle cu mişcări
Reconstituiri de imagini
Reconstruieşte împărăţia lui...
Recunoaşteţi personajul
Recunoaşteţi opera literară
Recunoaşteţi autorul
Repetă după mine
Ridichea uriaşă
Să aşezăm cartonaşele!
Săculeţul cu jucării
Săculeţul fermecat
Să facem ca ...
Să vorbim corect
Sărim coarda
Scufiţa Roşie
Spune ce fac
Spune după mine
Spune repede şi bine
Spune cum este!
Spune cum face
Spune unde trăieşte
Spune mai departe!
Strada noastră
Şantierul de construcţii
Şoarele şi pisica
Tabla însuşirilor
Tabloul perechilor
Telefonul
Telefonul fără fir
Transformă în oameni
Ţăranul e pe câmp
Unde s-a oprit roata?
Ursul păcălit de vulpe
Vapoare etc.

6.3.16. Jocul de rol

Jocul de rol reprezintă metoda didactică ce constă în plasarea subiecţilor în ipostaze comunicaţionale, acţionale, operaţionale diferite de la o activitate la alta, în vederea dezvoltării capacităţii de relaţionare cu ceilalţi, de empatizare cu aceştia, de adaptare a propriului comportament (cu toate nuanţele pe care acesta le implică, nu doar în planul limbajului) la valenţele (inter)personale şi circumstanţiale ale contextului comunicativ.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Constând în „provocarea unei discuţii plecând de la un joc dramatic pe o problemă cu incidenţă asupra unui subiect ales"[217], jocul de rol[218] este important în demersul de dirijare a copiilor spre înţelegerea propriilor manifestări în anumite contexte şi spre înţelegerea atitudinii celor cu care interacţionează la un moment dat (colegi, părinţi, fraţi, persoane necunoscute etc.); valorificarea acestei metode se constituie într-o manieră de dezvoltare a capacităţii de a empatiza, de (re)acţiona într-o anumită situaţie etc.

⏩ Rolul, înţeles ca o reflectare a coroborării influenţelor unor factori situaţionali (de exemplu, cerinţele formulate de cadrul didactic sau de un alt participant la joc, relaţiile stabilite între membrii grupului – pe orizontală/verticală etc.) şi personali[219] (motivaţie, personalitate, atitudini, valori etc.), se concretizează, la nivel preprimar, în forme specifice, care nuanţează şi redimensionează, într-o anumită măsură, aspecte ale realităţii apropiate copiilor:

- copilul joacă rolul tatălui aşa cum vede în propria familie sau poate aşa cum vede într-o alta/aşa cum şi-ar dori etc.;
- intră în rolul medicului stomatolog care s-a purtat frumos cu el când a avut probleme cu un dinte;
- joacă rolul unui personaj din desene animate, din poveşti;
- actualizează rolul constructorului de case;
- „este" domnul educator/doamna educatoare;
- exersează rolul de sportiv care participă la un concurs foarte important;
- pune în practică, în cadrul activităţii, rolul de creator de modă etc.

---

[217] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.

[218] „Rolul, în toate sensurile sale – ideal sau actual, general sau specific, prescris sau emergent – , se referă la consistenţa comportamentală din partea unei persoane care contribuie la relaţionări mai mult sau mai puţin stabile cu una sau mai multe altele" – Newcomb, Turner, Converse, apud Negreţ-Dobridor, Pânişoară 2005: 221 (unde se fac trimiteri şi la alte definiţii ale rolului, în general).

[219] Pentru teoretizare, vezi Negreţ-Dobridor, Pânişoară 2005: 221.

6.3.17. Lucrarea practică

Lucrarea practică este metoda didactică neasociată cu precădere activităţilor de educare a limbajului, însă presupunând – prin prisma „antrenării copiilor în activităţi simple de muncă, sub formă de joc, pentru confecţionarea unor jucării, pentru mici reparaţii, îngrijirea plantelor şi animalelor, a grădinii din faţa grădiniţei ş.a."[220] – şi verbalizarea anumitor componente ale acestora, aşadar şi actualizarea valenţelor comunicative ale demersului instructiv-educativ subordonat altor domenii.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ **Lucrarea practică** se constituie astfel, în contextul lucrării de faţă (centrate pe educarea limbajului în grădiniţă), într-un pretext de actualizare a coordonatelor verbale, nonverbale şi paraverbale ale comunicării, realizându-se implicit şi această componentă a procesului instructiv-educativ.

⏩ Diferitele etape pe care valorificarea acestei metode le implică în cadrul diferitelor activităţi desfăşurate de copiii preşcolari, ghidaţi de cadrul didactic, presupun – prin raportare la specificul educării limbajului – aspecte precum:

- ☞ actualizarea anumitor unităţi lexicale din vocabularul fundamental, dar şi a unor termeni de specialitate, în anumite contexte (vezi, de exemplu, denumirea uneltelor de grădinărit, a celor folosite în repararea/confecţionarea unui raft pentru jucării etc.) concomitent cu receptarea valorii funcţionale a elementelor respective – modalitate de familiarizare a copiilor cu anumite substantive, verbe concrete, asociate direct realităţilor denumite, acţiunilor indicate etc. *versus* cele abstracte tip *bucurie, bunătate, a dori, a spera* etc.;
- ☞ asocierea cuvintelor folosite de educator/educatoare în anumite contexte cu realităţile corespunzătoare, feed-back-ul fiind unul imediat: copilul dă sau nu cadrului didactic obiectul solicitat (*ciocan, şurubelniţă, greblă* etc.), realizează sau nu acţiunea indicată etc.;
- ☞ asocierea anumitor cuvinte cu imaginile corespunzătoare – de exemplu, pe jetoane care prezintă alte obiecte utilizabile în anumite situaţii, însă inexistente în dotarea grădiniţei; astfel de imagini pot fi folosite, de asemenea, ca pretext al prezentării de către copii a unora dintre preocupările/ocupaţiile părinţilor/ale altor rude etc.;
- ☞ realizarea etapei de „instructaj" de către educator/educatoare poate presupune şi necesitatea explicării unor cuvinte/expresii, a asocierii

---

[220] Voiculescu 2003: 79.

acestora cu obiecte, acțiuni concrete – pentru ca astfel termenii respectivi să intre în vocabularul copiilor;

☞ încurajarea, pe parcursul activității, a formulării de întrebări de către copii;

☞ realizarea analizei produselor lucrării practice[221] – fundamentată pe prezentarea elementelor pozitive/negative, pe justificarea aprecierilor operate (*îmi place…, pentru că…*) – prin prisma criteriilor oferite/sugerate de educator/educatoare, fixate prin astfel de etape finale ale activităților derulate în grădiniță;

☞ asocierea valențelor nonverbale ale comunicării cu sintagmele verbale corespunzătoare: de exemplu, un copil poate face – la solicitarea educatorului/educatoarei – gesturi/mișcări specifice unei anumite activități, un alt copil numește obiectele necesare și acțiunile mimate, un altul realizează efectiv acțiunea etc.; poate fi avută în vedere, de asemenea, diferențierea mimicii unui copil căruia îi place o anumită secvență a activității de cea a unui copil căruia i-ar plăcea altceva;

☞ paraverbalul poate fi actualizat prin conștientizarea reacțiilor copiilor la formulări enunțiative propriu-zise (*Udăm florile.*), imperative (*Udă florile!*), interogative (*Udăm florile?*);

etc.

6.3.18. Metoda analizei psihologice a produselor activității[222]

Metoda analizei psihologice a produselor activității constă în studierea materialelor realizate de către copii în cadrul activităților de diferite tipuri, cu rol în identificarea aspectelor evolutive, eventual involutive ale dezvoltării acestora.

Caracteristici și repere aplicative

⏩ Valorificarea metodei analizei psihologice a produselor activității se constituie în sursă de indicare a particularităților percepțiilor, reprezentărilor, gândirii, imaginației, simțului estetic al copiilor etc.

⏩ De exemplu, în etapa preșcolarității:

☞ desenele copiilor se constituie în indici ai nivelului imaginației acestora, ai capacității de a reda (mimetic sau motivat, conștientizat) aspecte ale realității etc.;

---

[221] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 20.
[222] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.

- ☞ repovestirile, lecturile după imagini, desenarea personajelor reale sau fictive etc. reprezintă premise ale analizei capacității de comunicare, a raportării la axa real – imaginar, pozitiv – negativ etc.

6.3.19. Metoda biografică[223]

Metoda biografică se constituie într-o cale de furnizare de informații despre copil, despre caracteristicile de tip contextual (relațional, interrelațional, locativ etc.) ale mediului în care acesta se formează etc.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Informațiile despre copil şi despre coordonatele concrete ale mediului său de viață, precum şi despre gradul în care acestea influențează formarea/dezvoltarea copilului pot fi:

- ☞ sintetizate ca urmare a observării copilului în diferite contexte (la venirea la grădiniță, în momentul despărțirii de părinte/părinți), în relațiile cu ceilalți copii, în cadrul activităților comune, în preferințele manifestate față de un anumit „colț", față de anumite tipuri de activități, în cadrul serbărilor organizate cu public (cunoscut sau nu), în cadrul activităților desfăşurate pe grupe, în contexte competitive, în eventuale situații conflictuale etc.;
- ☞ cumulate din discuții cu părinții copilului, cu alte persoane din anturajul acestuia/acestora (adulți, copii);
- ☞ excerptate din eventualele fişe de specialitate întocmite pentru copilul respectiv (fişă întocmită de medicul de familie, de psihologul grădiniței, de logoped etc.).

⏩ Rolul valorificării acestei metode[224] este acela de a constitui premisele intervențiilor ulterioare – de ordin psihopedagogic – asupra copilului, în vederea optimizării activităților acestuia din perspectivă multidirecțională.

---

[223] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.

[224] Acceptată ca metodă de învățământ doar în unele lucrări de specialitate, ca şi metoda analizei produselor activității, desenul, experiența dirijată etc. – Tudoran-Sabău-Antal 2004, Voiculescu 2003 etc.

6.3.20. Metode de simulare

Metoda stimulării este metoda didactică valorificată în condițiile în care acțiunea concretă nu este posibilă într-un anumit context, datorită elementelor de ordin spațio-temporal sau complexității acțiunii respective.

Caracteristici și repere aplicative

▶▶ Simularea poate fi realizată prin folosirea unor aparate speciale, respectiv cu ajutorul calculatorului.

▶▶ Reperele materiale, spațio-temporale ale acțiunii vizate pot fi adaptate în funcție de resursele disponibile și de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor; vezi, de exemplu, acțiuni prin care se simulează:

- procesul de preparare a unui anumit aliment;
- confecționarea unui anumit obiect;
- repararea unui obiect, a unei instalații;
- participarea la un concurs cu public etc.

6.3.21. Metoda fonetică, analitico-sintetică

Metoda fonetică, analitico-sintetică are rolul – prin raportare la specificul limbii române, la particularitățile de vârstă ale copiilor preșcolari și la obiectivele prezentate în Programa pentru educarea limbajului în învățământul preșcolar – de a releva parcursul text – propoziție – cuvânt – silabă – sunet/literă (sunet/sunete – literă/grup de litere) și invers, ca modalitate de abordare a elementelor de citit-scris la acest nivel de școlaritate (și ulterior, în ciclul primar).

Caracteristici și repere aplicative

▶▶ Valorificarea acestei metode presupune, la nivel preșcolar[225] (și primar), două etape: etapa de analiză și cea de sinteză.

▶▶ ***Etapa de analiză*** este caracterizată prin următoarele coordonate:

- *crearea unui context comunicativ* din care să fie izolată propoziția ce va fi „analizată"; contextul poate fi construit având ca premisă: o discuție despre un aspect familiar copiilor, o ghicitoare care să aibă ca răspuns o propoziție, un vers dintr-o poezie (cunoscută sau nu copiilor) sau dintr-un cântec, o replică dintr-un film de desene animate, povestirea

[225] Vezi însușirea elementelor de citit-scris – Boca-Miron/Chichișan 2002: 66-71.

unui episod dintr-un text literar (cunoscut sau nu), caracterizarea unui personaj real sau imaginar, realizarea portretului unei persoane, descrierea unei jucării, prezentarea unui anotimp, identificarea elementelor dintr-o imagine/secvență de film/tablou etc., crearea unei „poveşti" după ilustrație/ilustrații etc.;

☞ *izolarea unei propoziții* din contextul creat; cel mai frecvent, formularea optimă şi izolarea propoziției se realizează prin întrebări auxiliare formulate de către educatoare, prin restructurări ale formei inițiale, dacă este cazul, cu ajutorul copiilor, prin schimbarea uneia dintre perspectivele contextului respectiv (de exemplu, dacă forma verbală de trecut este prea dificilă pentru etapa de analiză, li se cere copiilor să asocieze acțiunea respectivă lui „acum"; dacă numele-subiect conține abateri de la normele clasice ale corespondenței sunet – literă, acesta este înlocuit, eventual prin apelul la nume ale unor persoane cunoscute de către copii) etc.;

☞ *analiza propoziției* – stabilirea numărului de cuvinte, a locului ocupat de fiecare cuvânt în structura propoziției respective (eventual, se poate schimba topica, pentru a vedea în ce măsură această operație influențează semnificația generală a enunțului); este bine să se evite formularea de enunțuri care conțin forme neaccentuate ale pronumelor personale/reflexive, asociate, prin cratimă, formelor verbale – dificil de analizat (vezi diferența dintre cuvânt, în general, şi cuvântul sintactic – inoperabilă la nivel preşcolar); când este cazul, se poate valorifica asocierea fiecărui cuvânt cu siluete ale personajelor din poveştile cunoscute de copii (de exemplu, cei trei iezi, cei trei purceluşi, cele trei fete ale împăratului, fata babei şi fata moşneagului etc.), cu un fruct etc., etapă urmată de numărarea elementelor concrete, respectiv de stabilirea numărului de cuvinte al propoziției;

☞ *analiza la nivel de cuvânt* – sunt, în acest caz, două direcții posibile de lucru: fie se analizează fiecare cuvânt al propoziției, fie doar un anumit cuvânt izolat (cuvântul care conține sunetul vizat în mod deosebit în activitatea respectivă); în ambele situații, demersul este similar:

- ☑ se izolează un cuvânt – prin secvențe de tip structural (*Care este primul/al doilea/.../ultimul cuvânt al propoziției?*) sau semantic/sintactic (*Cine...?* – se numeşte acțiunea; *Unde...?, Când...?, Cum...?* etc.);
- ☑ se desparte cuvântul în silabe;
- ☑ se indică numărul silabelor din cuvântul respectiv (pentru această etapă, ca şi pentru cea anterioară, acțiunea de despărțire a cuvântului în silabe, respectiv de numărare a acestora este însoțită de gesturi auxiliare: mâna sub bărbie,

bătăi din palme, aşezarea unor forme – jucării mici, jetoane, figurine etc. – pentru fiecare silabă şi numărarea lor ulterioară etc.);

☑ se precizează locul fiecărei silabe (în funcţie de nivelul de vârstă, se pot da şi exemple de cuvinte care să conţină o anumită silabă în poziţie iniţială/mediană/finală);

☞ *analiza silabei* – identificarea sunetelor conţinute de fiecare silabă, precizarea locului ocupat de fiecare sunet, pronunţarea corectă a fiecărui sunet, asocierea – atunci când este posibil – a unui sunet cu zgomote din natură, cu sunete produse de vieţuitoare, exemplificarea de cuvinte care conţin sunetul respectiv în poziţie iniţială, mediană sau finală etc.

⏩ ***Etapa de sinteză*** constă în parcurgerea traseului invers:

☞ reconstituirea cuvântului;

☞ reconstituirea propoziţiei;

☞ schematizarea acestora – prin asocierea de simboluri formei orale:

______________. = propoziţie enunţiativă;

______________ ? = propoziţie interogativă;

______________ ! = propoziţie exclamativă;

____ ____ ____. = propoziţie enunţiativă alcătuită din trei cuvinte etc.;

☞ fixarea acestor elemente prin actualizarea sau construirea/crearea de exemple similare la nivel structural şi/sau la nivelul semnificaţiei.

⏩ Valorificarea metodei fonetice, analitico-sintetice în maniera prezentată *supra* asigură continuitatea etapelor preprimară şi primară prin prisma derulării perioadei preabecedare.

6.3.22. Metoda stimulării pozitive[226]

Metoda stimulării pozitive, utilă cu precădere în etapa/procesul de socializare, este centrată pe raportarea subiectului la sine şi la ceilalţi, în vederea conştientizării propriilor aptitudini şi a valorificării optime a acestora în plan relaţional.

---

[226] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Exerciţiile de diferite tipuri, jocurile etc. devin procedee în cadrul acestei metode, având valoare preponderent de ordin motivaţional şi instrumental.

⏩ Sunt valorificate în perioada preşcolarităţii cu precădere:
- ☞ exerciţiile de ascultare;
- ☞ exerciţiile de exprimare a sentimentelor;
- ☞ jocurile[227] focalizate pe comportamentul pozitiv;
- ☞ jocurile centrate pe identificarea/cunoaşterea propriilor trăsături de personalitate etc.

– vezi, în acest sens, şi sugestiile din Shapiro: 1998, centrate pe cunoaşterea de sine şi a celuilalt, pe raporturile interpersonale (*Munţi şi văi, Fulgi de zăpadă, Despre stereotipuri, De aceeaşi parte a drumului, De-a telefonul, Fii atent la paşii tăi, Limbajul trupului, Jocul de-a ghicitul, A ne pune în pielea altcuiva* etc.).

6.3.23. Modelarea

Modelarea[228] este metoda didactică ce constă în realizarea şi utilizarea unor structuri simbolice pentru realităţi curente.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ În lucrările de specialitate se diferenţiază, în general, ca tipuri de modelare:
- ☑ modelarea prin similitudine – reprezentată prin machete, mulaje (redând în dimensiuni reale sau diminuate/augmentate anumite elemente/procese etc.);
- ☑ modelarea prin analogie – concretizată în scheme, modele grafice trimiţând către raporturi stabilite între elemente, procese, fenomene etc.
- ☑ modelarea matematică – valorificând simbolurile din domeniul invocat, sub forma unor ecuaţii, formule etc.;
- ☑ modelarea simulatorie[229] – cu valenţe mimetice, redând – adaptat particularităţilor de receptare/decodare a subiecţilor educaţiei –

[227] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.
[228] Voiculescu 2003: 74, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 22.
[229] Cerghit 2006: 225 ş.u.

anumite procese, geneza anumitor fenomene etc. (de exemplu, filmele didactice cu subiecte din biologie, geografie etc.).

⏩ În cadrul demersului instructiv-educativ pot fi utilizate ***modele***:
- ☞ ***tridimensionale***: păpuşa, jucării-animale, lucruri etc., machete, logo, jocuri de construcţie;
- ☞ ***bidimensionale***: planşe, jetoane, diapozitive, filmuleţe, desene;
- ☞ ***simbolice***: mulţimi, scheme, buline, floricele, maşinuţe-„stimulente”, tabele etc.,

încadrabile, de asemenea, în tipologia[230]:
- ☞ ***modele obiectuale***: jucării, corpuri geometrice (caracterizate printr-un grad mare de similaritate cu elementul real);
- ☞ ***modele iconice***: machete, mulaje, scheme;
- ☞ ***modele simbolice***: formule, scheme bazate pe convenţie (plusuri, minusuri, bila albă, bila neagră – prin convenţie asociată pozitivului, respectiv negativului) etc.

⏩ În activităţile de educare a limbajului desfăşurate în etapa preşcolarităţii, metoda modelării ia forme specifice prin:
- ☞ reprezentarea grafică a propoziţiei, cuvântului, silabei, sunetului (în cadrul metodei fonetice, analitico-sintetice, modelarea devine, astfel, procedeu);
- ☞ redarea prin săgeţi a corespondenţei imagine – număr de silabe al cuvântului care denumeşte imaginea, imagine – reprezentare grafică a propoziţiei ciorespunzătoare/a cuvântului corespunzătoare, jeton-nume – jeton-acţiune, jeton-obiect – jeton-culoare, jeton-obiect – jeton-posesor al obiectului;
- ☞ reprezentarea rolului de emiţător al unui mesaj (persoană care vorbeşte) printr-un micorfon, a celui de receptor (persoană cu care se vorbeşte, care ascultă) – printr-un receptor de telefon, prin imaginea unei urechi etc.;
- ☞ diferenţierea imaginilor artistice prin înscrierea în mulţimi reprezentate prin simboluri imagistice precum „ochi” pentru imagini vizuale, „ureche” – pentru imagini auditive, „picioare care aleargă” – pentru imagini motrice etc.;
- ☞ „reprezentarea” stărilor de spirit prin figuri cu mimici expresive redând bucuria, tristeţea, indiferenţa, dezamăgirea, entuziasmul etc.;

---

[230] Cucoş 2002: 297. Vezi şi modele obiectuale (machete, mulaje, globul pământesc etc.), figurative (scheme, grafice, filme animate etc.), simbolice (formule, semne etc.) – Ezechil 2003: 68.

☞ marcarea gradării întâmplărilor prin asocierea planşelor reprezentând anumite episodice cu semne de punctuaţie sugestive: semnul întrebării – când se trezeşte curiozitatea ascultătorului poveştii, care se întreabă ce se va întâmpla, semnul exclamării – când emoţia are cea mai mare intensitate, punctul – când se încheie acţiunea etc.;
☞ completarea cu prenumele copiilor a „catalogului mare al grupei";
☞ realizarea/completarea unei machete a primăverii, a jocurilor iernii, a personajelor dintr-o anumită poveste etc. cu elemente corespunzând aspectelor actualizate în plan verbal în activităţile desfăşurate anterior;
☞ completarea cu imagini/desene a tabloului jucăriilor preferate;
☞ plasarea în diagrame (cu semnele +, - sau cu ☺, ☹ sau cu bilă albă, bilă neagră etc.) a personajelor pozitive, respectiv negative identificate în poveştile cunoscute;

etc.

6.3.24. Observaţia

Observaţia este metoda didactică ce constă în conducerea copiilor către identificarea elementelor specifice ale unui obiect, ale unei fiinţe, ale unui fenomen al naturii, ale unui proces etc., în vederea asocierii acestora cu anumite coordonate de ordin informativ/formativ ale demersului instructiv-educativ.

Caracteristici şi repere aplicative

⏩ Succesul valorificării metodei observaţiei este condiţionat, pe de o parte, de capacitatea educatorului de a „declanşa, conduce şi dirija procesul perceptiv" şi, pe de altă parte, de „calităţile stimulative ale mediului de instruire care trebuie organizat de o manieră provocativă, pentru a capta şi menţine atenţia copiilor asupra aspectelor semnificative pentru procesul instructiv"[231].

⏩ Observaţia[232] implică alegerea unui element care să atragă atenţia copilului preşcolar.

⏩ Timpul alocat valorificării acestei metode trebuie să fie în concordanţă cu particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor (vezi caracteristicile percepţiei la diferite nivele de vârstă).

---

[231] Ezechil 2003: 60.
[232] Boca-Miron/Chichişan 2002: 50-51, Voiculescu 2003: 78, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 17-18.

⏩ Pot fi utilizate diferite mijloace care să faciliteze observarea anumitor elemente de către copii: de exemplu, culori, litere boldite, indicatorul, semne indicatoare etc.

⏩ Dirijarea observării poate fi realizată şi prin valorificarea elementelor verbale (întrebări, sugestii, sublinierea – ca indicii – a unor similarităţi cu elemente cunoscute de către copii, eventual, observate în alte contexte etc.).

⏩ Informaţiile rezultate în urma valorificării acestei metode trebuie utilizate, fixate, reactualizate şi în alte contexte.

⏩ Observaţia capătă valoare de procedeu în cadrul unor metode ca: jocul didactic, demonstraţia, explicaţia, povestirea etc.

⏩ Ca formă de intuire a realului şi metodă de cunoaştere directă a realităţii, din perspectiva implicării cadrului didactic în valorificarea acestei metode didactice în activităţile desfăşurate cu preşcolarii, observaţia poate fi:

- *liberă* – de exemplu, în cadrul activităţilor alese desfăşurate în sectorul/colţul Bibliotecă;
- *semidirijată* – când educatorul/educatoarea precizează anumite direcţii de observare a unui anumit element (dimensiuni, cromatică, funcţionalitate etc.);
- *dirijată* – realizată prin succesiunea criteriul 1 – caracteristici observate, criteriul 2 – caracteristici observate etc. – sintetizare a informaţiilor rezultate în urma observării.

⏩ Valorificarea acestei metode didactice dezvoltă capacitatea copiilor de a „investiga" un anumit element (obiect, fenomen etc.) prin raportare la un anumit plan (algoritmizarea poate deveni, din acest punct de vedere, procedeu în cadrul metodei observaţiei).

⏩ Implicând asocierea cu procesele de analiză, sinteză etc., utilizarea acestei metode dezvoltă, în acelaşi timp, spiritul de observaţie al copiilor, stimulează curiozitatea acestora, îi familiarizează cu demersul observare – adunare de date – interpretare – valorificare în diferite situaţii a „observaţiilor" sistematizate după un anumit criteriu etc.

⏩ Observaţia poate fi valorificată, ca metodă didactică, în identificarea elementelor componente ale unei imagini, a caracteristicilor unui obiect, în portretizarea unei fiinţe etc.:

- *Observ o carte;*
- *Observ un coleg;*
- *Observ comportamentul doamnei educatoare;*
- *Observ cum vorbesc colegii mei;*
- *Observatorul de serviciu;*
- *Observ igiena personală a colegilor;*
- *Observ cum se ține corect în mână un instrument de scris/desenat/pictat, o unealtă* etc.;
- *Observ cum sunt așezate jucăriile/cărțile etc. pe raft;*
- *Observ primăvara* etc.

(a se avea în vedere, în acest sens, și observația multisenzorială).

▶▶ În vederea sintetizării, fixării informațiilor acumulate, precum și a motivării altor activități similare, copiii sunt încurajați în realizarea unor „fișe de observație" (cu desene, culori, forme, semne, elemente asemănătoare etc.).

6.3.25. Povestirea

Povestirea[233] este metoda didactică ce constă în prezentarea, prin narare, a unei succesiuni de episoade.

Caracteristici și repere aplicative

▶▶ Poate fi realizată la persoana întâi (povestire a unor întâmplări din viața locutorului), a doua (narare a unor întâmplări atribuite interlocutorului, eventual urmată de confirmarea/infirmarea acestora) sau a treia (cel mai frecvent, prin raportare la întâmplări fictive, reflectate de conținutul unor texte literare).

▶▶ Ca variantă a expunerii, povestirea se diferențiază de aceasta prin „prezentarea unor informații într-o manieră impresionistă"[234], așadar prin reflectarea – într-o anumită măsură (diferită de la un povestitor la altul și chiar la același povestor, în situații de comunicare diferite, în stări fizice/psihice diferite etc.) – a subiectivității povestitorului.

---

[233] Prezentată, în majoritatea didacticilor de educare a limbajului preșcolarilor, ca „narațiune", „narațiune sub formă de povestire", „specie a narațiunii" etc. Vezi Boca-Miron/Chichișan 2002: 55-57, Voiculescu 2003: 70-72, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21-22.
[234] Ezechil 2003: 58.

▶▶ În vederea optimizării[235] valorificării metodei povestirii în activitățile de educare a limbajului în ciclul preprimar, se impune respectarea anumitor principii:

- principiul accesibilității, respectiv al accesibilizării manierei în care se realizează povestirea, atât din punctul de vedere al conținutului (de exemplu, alegerea episoadelor semnificative, relevante, eliminarea sau simplificarea considerabilă a celor care ar fi dificil de decodat de către copii), cât și din cel al formei (ca lexic valorificat, din limba română literară și conform capacității de înțelegere a copiilor, precum și ca îmbinare a valențelor verbale, nonverbale și paraverbale ale comunicării);
- principiul implicării active, subiective (ca trăire redată/transmisă, ca stare de spirit generată/creată) a povestitorului și a ascultătorilor în derularea „povestirii";
- principiul deschiderii – prin povestire – a unor direcții de analiză, interpretare, comparare a episoadelor, personajelor etc. (eventual, cu anumite contexte având corespondență în sfera realului).

▶▶ Sunt valorificate, în etapa preșcolarității, ca variante:

- povestirea propriu-zisă;
- repovestirea – care poate fi facilitată, inițial, prin utilizarea unor imagini, cântece, secvențe verbale etc.;
- povestirea cu început dat;
- repovestirea cu modificarea uneia dintre perspectivele povestirii inițiale etc.

▶▶ Toate aceste aspecte ale povestirii se constituie în modalități de:

- îmbogățire, nuanțare, activizare a vocabularului preșcolarilor;
- conștientizare a importanței valorificării intonației corespunzătoare, a mimicii, gesticii etc., în conformitate cu ideile, sentimentele transmise și cu însăși atitudinea povestitorului față de cele relatate;
- plasare motivată a povestitorilor și a ascultătorilor în sfera lui „*Îmi place – Nu-mi place/sunt de acord – nu sunt de acord*";
- asociere creativă a pasajelor narate cu anumite cântece, poezii, secvențe rimate/ritmate etc.;
- facilitare a socializării;
- pregătire a copiilor preșcolari pentru receptarea/prelucrarea textelor literare, în ciclul primar etc.

---

[235] Vezi și Ezechil 2003: 58.

Trimiteri bibliografice

- Bârsan, Nicoleta, *Jocuri didactice specifice dezvoltării limbajului şi comunicării orale a preşcolarilor mari*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995
- (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichişan, Elvira, *Documentar metodic pentru activităţile de educare a limbajului la preşcolari*, Ediţia a 2-a, rev., Bucureşti, Editura V&I Integral, 2002
- Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Iaşi, Polirom, 2006
- Cerghit, Ioan, *Sisteme alternative şi complementare de instruire*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Iaşi, Polirom, 2002, pp.151-163
- Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*, Bucureşti, Editura Aramis, 2002
- Cerghit, Ioan; Neacşu, Ioan; Negreţ-Dobridor, Ion; Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Iaşi, Polirom, 2001
- Chateau, Jean, *Copilul şi jocul*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967
- Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Iaşi, Polirom, 2002
- Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003
- Huizinga, Johan, *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, Traducere din olandeză de H. R. Radian, Cuvânt înainte de Gabriel Liiceanu, Bucureşti, Humanitas, 2003
- Mitu, Florica; Antonovici, Ştefania, *Metodica activităţilor de educare a limbajului în învăţământul preşcolar*, Ediţia a 2-a, revizuită, Bucureşti, Humanitas Educaţional, 2005
- Moise, Constantin, *Metodele de învăţământ*, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Iaşi, Editura Polirom, 1998
- Negreţ-Dobridor, Ion; Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Ştiinţa învăţării: de la teorie la practică*, Iaşi, Polirom, 2005
- Nicola, Ioan, *Pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980
- Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iaşi, Editura Polirom, 1999
- Pâslaru, Gabriela Crenguţa (coord.); Turcu, Doina; Balint, Maria; Chiruţă, Mioriţa, *Didactica învăţământului preşcolar*, Bacău, Editura „Bacovia”, 2003
- Piaget, Jean, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Niestlé S.A., 1924
- Piaget, Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Niestlé S.A., 1923

- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel *Psihologia copilului*, Ediția a treia, Paris, Presses Universitaires de France, 1966
- Săndulescu, Carmen; Ristoiu, Maruța (coord.), *Educarea limbajului: 3-5 ani*, Pitești, Paralela 45, 2006
- Schaffer, H. Rudolph, *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2005
- Shapiro, Daniel, *Conflictele și comunicarea. Un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*, Traducere și adaptare pentru versiunea românească : Dakmara Georgescu, Diana Stanciu, Editura ARC, 1998
- Secrieru, Mihaela, *Didactica limbii române. Pentru studenții Facultăților de Litere și/sau pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat, grade didactice*, Iași, 2004
- Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară*, Volumul I, Timișoara, Editura Aura, 2004
- Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preșcolară*, Ediția a doua, revizuită, București, Editura Aramis, 2003

Capitolul 7

Mijloace de învăţământ

7.1. Mijloacele de învăţământ – delimitări teoretice

Mijloacele de învăţământ sunt elementele de ordin material, funcţional şi instrumental care facilitează abordarea anumitor conţinuturi, prin prisma finalităţilor vizate, în concordanţă cu particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor şi prin raportare la reperele de ordin spaţial, temporal, personal/interpersonal ale derulării diferitelor tipuri de activităţi.

Aceste elemente pot fi valorificate, în funcţie de rolul pe care cadrul didactic li-l conferă, în etape diferite ale demersului instructiv-educativ: în reactualizarea anumitor conţinuturi asimilate anterior, în (re)sistematizarea, fixarea acestora, în recapitulare, în momentul de captare a atenţiei copiilor, în etapa de descoperire a unor noi cunoştinţe, în dirijarea învăţării, în etapa evaluativă etc. De altfel, aceste valenţe ale mijloacelor de învăţământ sunt reflectate sintetic în literatura de specialitate prin funcţiile acestora:

- ***funcţia instrumentală (de auxiliar)*** – vezi rolul de instrumente auxiliare îndeplinit de anumite mijloace de învăţământ în cadrul activităţilor instructiv-educative;
- ***funcţia cognitiv-informativă*** – predominată în cazul mijloacelor de învăţământ care conţin anumite informaţii, respectiv transmit anumite conţinuturi;
- ***funcţia formativ-educativă*** – actualizată în condiţiile în care utilizarea anumitor mijloace de învăţământ implică solicitarea operaţiilor gândirii, stimularea imaginaţiei, a creativităţii, activizarea valenţelor limbajului, formarea şi dezvoltarea unor tehnici de muncă intelectuală etc.;
- ***funcţia estetică*** – constituită şi în condiţie pe care trebuie să o îndeplinească mijloacele de învăţământ, prin prisma rolului pe care îl dobândesc în formarea/fixarea gustului pentru frumos al copiilor, în raportarea acestora la un anumit sistem de valori estetice;

- *funcția socială (de socializare)* – confirmată prin situațiile de comunicare didactică în care utilizarea anumitor mijloace devine pretext/premisă pentru interrelaționare;
- *funcția didactică*[236] – ca formă de răspuns la întrebarea „cu ce scop alegem să folosim un anumit mijloc de învățământ într-un anumit moment al activității instructiv-educative?" și ca reflectare a actualității principiilor didactice vizând valorificarea intuiției, asocierea teorie – practică, simplu – complex, adaptarea demersului la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor etc.

Avantajelor utilizării mijloacelor de învățământ (prezentate implicit prin înseși funcțiile acestora – vezi *supra*) le sunt opuse, în literatura de specialitate, și o serie de dezavantaje, precum:

- riscul de a denatura elementele redate, așadar minusuri în ceea ce privește verosimilitatea situațiilor de valorificare a anumitor mijloace de învățământ;
- existența posibilității de a schematiza excesiv anumite conținuturi și de a uniformiza, astfel, receptarea și chiar interpretarea lor de către copii;
- riscul de a nu-i implica activ pe copii în derularea activității, de a „promova" receptarea pasivă a unor conținuturi[237] etc.

Precizăm, însă, că aceste dezavantaje pot fi diminuate/eliminate prin prisma realizării unei selecții optime a mijloacelor de învățământ valorificabile într-o anumită situație de comunicare didactică. Vezi, în acest sens, raportarea acestui proces de selecție la repere precum: criteriul flexibilității, cel al siguranței, criteriul formativ („aptitudinile pe care le dezvoltă"[238]) și cel funcțional-economic (numărul de copii care au nevoie/pot beneficia de materialul respectiv).

---

[236] Pentru trimiteri, nuanțări, teoretizări ale funcțiilor mijloacelor de învățământ, vezi Cucoș 2002: 300-301; Albulescu-Albulescu 2000: 86 – „funcția informativ-demonstrativă", „funcția de motivare a învățării", „funcția evaluativă", „funcția de școlarizare substitutivă (realizarea învățământului la distanță)"; Parfene 1999: 67 – „funcția demonstrativă, funcția euristică" etc.
[237] După Albulescu-Albulescu 2000: 86.
[238] Vrășmaș 1999: 108-109.

7.2. Tipologia mijloacelor de învăţământ – ancorare în etapa preşcolarităţii

Principala distincţie pe care se construieşte, în studiile de specialitate, tipologia mijloacelor de învăţământ[239] vizează conţinerea de mesaj didactic sau facilitarea transmiterii acestuia în/printr-un anumit mijloc, distincţie care poate fi redimensionată în condiţiile ancorării acestei tipologii în etapa preşcolarităţii (prin nuanţarea claselor deja identificate şi prin adăugarea uneia care individualizează grădiniţa ca mediu educativ). Diferenţiem, în acest sens:

(a) mijloacele de învăţământ caracterizate preponderent prin faptul că acestea conţin mesaj didactic:

- ***elemente naturale***: plante, seminţe, vieţuitoare (peştişori, broască ţestoasă, păsări) etc.;
- ***elemente substitutive*** (tridimensionale sau bidimensionale): jucării, machete, mulaje, modele, material de construcţie etc. – vezi, conform *Normativ* 2006: modele (tablă magnetică cu litere pentru educatoare/pentru copil), material grafic (alfabetul în imagini pentru educatoare/pentru copil; planşe pentru dezvoltarea capacităţii de exprimare verbală: planşe pentru povestiri şi memorizări, lecturi după imagini etc.);
- ***elemente figurativ-simbolice***: desene, scheme, fotografii, hărţi, planşe cu imagini, cuvinte şi litere, alfabetar, stelaj, jetoane, imagini-tablouri, tablouri/planşe tematice, siluete (cu sau fără magneţi), ruloul cu imagini, planşe cu elemente detaşabile; portrete ale unor scriitori; cărţi, culegeri, dicţionare ilustrate, albume, publicaţii de diferite tipuri etc.;
- ***mijloace tehnice audio-vizuale***: CD-uri/DVD-uri cu filme, înregistrări de diferite tipuri, casete audio şi/sau video, dischete, diapozitive, diafilme etc. (vezi, de exemplu, în *Normativ* 2006, casete audio şi CD-uri cu antologii tematice din literatura română şi universală pentru copii; videocasete/DVD-uri cu filme didactice pentru diferitele mijloace de realizare a activităţilor de educare a limbajului, casete audio pentru activităţile recuperatorii);

---

[239] După Cucoş 2002: 301. Vezi, de asemenea, clasificarea mijloacelor de învăţământ după Miron Ionescu, Vasile Chiş, apud Albulescu-Albulescu 2000: 87: mijloace informativ-demonstrative (mijloace intuitive naturale, obiecte construite în scopuri didactice, substitute tridimensionale ale realităţii, materiale figurative, substitute bidimensionale ale realităţii, reprezentări simbolice), mijloace de exersare şi formare a priceperilor şi deprinderilor (jocuri, truse, aparate), mijloace de raţionalizare a timpului în lecţii/activităţi (hărţi de contur, şabloane, ştampile didactice), mijloace de evaluare a rezultatelor (teste, aparate) etc.

(b) mijloace de învăţământ care cu precădere facilitează transmiterea unui anumit mesaj didactic:

- *jocuri*: teatrul de păpuşi, teatrul cu umbre, teatrul cu siluete, jocuri de masă cu imagini, Loto, Puzzle, truse cu accesorii şi costume pentru jocuri de creaţie, dramatizări, măşti şi păpuşi pentru mânuit[240], „jucării educaţionale" adecvate nivelului de vârstă etc.;
- *aparate, instrumente de laborator fonetic/logopedic*: aparate cu căşti, sistem central de coordonare a audiţiei, de verificare/întărire a pronunţiei individuale etc.;
- *echipamente tehnice/elemente funcţionale*: calculator/laptop, DVD-player, MP3-player, videoproiector, casetofon, magnetofon, televizor etc.; tabla magnetică pe care se plasează siluete cu magneţi, litere, silabe, cuvinte; suportul pe care sunt expuse imagini-tablouri, tablă, coli de carton etc.;
- *echipament sportiv*: aparate de sport (plasate în grădiniţă sau în curtea grădiniţei), mingi, corzi, cercuri etc.;
- *instrumente muzicale*: chitară, orgă, pian, vioară, nai etc. (în funcţie şi de aptitudinile educatorului/educatoarei în domeniul muzicii instrumentale);

(c) mijloace de învăţământ cu rol în reconstituirea/(re)crearea unor situaţii de comunicare didactică sau nedidactică, respectiv în construirea unor componente ale acestora:

- mobilier uşor de manipulat (măsuţe, scaune etc. – eventual pe rotile), cutii, paravane, rafturi, panouri prin care pot fi delimitate anumite **spaţii**[241], inclusiv spaţiile amenajate – în cazul unora dintre grădiniţele cu program prelungit – pentru odihna de după-amiază (saltele, pernuţe etc.); nisip, apă[242], cuburi de diferite culori, de diferite dimensiuni, cutii adaptate/„accesorizate" astfel încât să poată funcţiona drept aragaz, frigider, maşină de spălat etc.; perdele, draperii de diferite tipuri etc.;
- diferite materiale valorificabile ca materie primă în confecţionarea a diferite obiecte (cifre, litere, figurine, imagini, măşti etc.) de către copii: plastilină, cablu, sârmă, coli de hârtie de diferite tipuri, creioane

---

[240] Vezi şi *Normativ* 2006.

[241] Vezi, pentru multiplele aspecte incluse în „mediul grădiniţei" (inclusiv curtea grădiniţei, bucătăria etc.), Schulman Kolumbus 1998: 18-26. A se avea în vedere, de asemenea, anumite rigori pe care trebuie să le îndeplinească mijloacele de învăţământ utilizate în grădiniţă – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 11-15, precum şi diferite tendinţe de modernizare/optimizare a caracteristicilor mijloacelor de învăţământ – Voiculescu 2003: 79-80.

[242] Vezi, pentru programul Step by step, Hansen-Kaufmann-Burke Walsh 1999.

colorate, pixuri, stilouri, carioci, pensoane, acuarele, aţă de diferite grosimi/culori, bucăţi de carton, seminţe, material textil, lipici etc.

Rolul acestei a treia categorii de mijloace (fără a minimaliza importanţa coroborării cu primele două subclase de mijloace de învăţământ) este, aşadar, preponderent cel de a facilita punerea în practică a „ariilor de stimulare"[243] teoretizate în lucrările de specialitate şi concretizate deocamdată în cele mai multe dintre grădiniţele din România în aşa-numitele „colţuri" *Biblioteca*, *Colţul păpuşii*, *Construcţii* etc.

Trimiteri bibliografice

- 🕮 Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iaşi, Polirom, 2000
- 🕮 Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Iaşi, Polirom, 2002
- 🕮 Hansen, Kirsten; Kaufmann, Roxane K.; Burke Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesităţile copilului*, Iaşi, Cermi, 1999
- 🕮 MEC, *Normativ de dotare minimală pentru învăţământul preşcolar*, Bucureşti, 2006
- 🕮 Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iaşi, Polirom, 1999
- 🕮 Preda, Viorica, *Copilul şi grădiniţa*, Bucureşti, Compania, 1999
- 🕮 Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preşcolară*, Traducere şi adaptare Magdalena Dumitrana, Bucureşti, V&I Integral, 1998
- 🕮 Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preşcolară şi şcolară*, Volumul I, Timişoara, Editura Aura, 2004
- 🕮 Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preşcolară*, Ediţia a doua, revizuită, Bucureşti, Editura Aramis, 2003
- 🕮 Vrăşmaş, Ecaterina, *Educaţia copilului preşcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie*, Bucureşti, Editura Prohumanitate, 1999

---

[243] Tipuri de arii de stimulare care se impune a fi avute în vedere de către educator/educatoare, în condiţiile în care nu este foarte problematică realizarea lor în practică: aria de construcţii cu cuburi mari; aria imaginaţiei; aria senzorială (nisip, apă); aria bibliotecă – colţul liniştit şi colţul cărţii, artele plastice (desen, colaje, pictură etc.); jocurile casei – jocurile de rol şi activităţile casei; muzica (instrumente muzicale, diferite obiecte cu care se pot produce sunete de diferite tipuri); gimnastica (aparate de sport); ştiinţa (colţul naturii vii) etc.; calculatoare; spaţiul curţii (Vrăşmaş 1999: 75-76).

Capitolul 8

Activitatea – nucleu al demersului instructiv-educativ în etapa preşcolarităţii

Activitatea se caracterizează – pentru perioada preşcolarităţii, ca nucleu al demersului instructiv-educativ al acesteia – printr-o perspectivă redundantă în plan terminologic (în documente şi lucrări de specialitate), deşi conceptual, respectiv pragmatic, ea reflectă realităţi diferite ale aceluiaşi proces.

Termenul de **activitate** trimite, astfel, pentru ciclul preprimar, către:

- ☑ **categoria de activitate** – prevăzută, distinctiv şi enumerativ, în planul de învăţământ, corespunzând disciplinelor de studiu din ciclurile ulterioare;
- ☑ **forma de organizare a activităţii** – frontal, individual, pe grupe etc.;
- ☑ **activitatea** propriu-zisă, ca formă de realizare/concretizare a demersului instructiv-educativ în grădiniţă, corespunzătoare lecţiei din ciclul primar;
- ☑ **tipul de activitate** (vezi paralela cu tipul de lecţie din etapele şcolarităţii) – valorificat (în prezentarea de faţă) în cadrul activităţilor de Educare a limbajului.

Termenul supraordonat poate fi considerat, în această interpretare, **activitatea** propriu-zisă (simplificând, activitatea comună se constituie într-un alt tip de lecţie), care poate presupune:

- ☞ abordarea unor conţinuturi specifice categoriei de activitate Educarea Limbajului;
- ☞ valorificarea activităţii frontale, în alternanţă cu cea pe grupe (ca formă de organizare a activităţii);
- ☞ actualizarea unui anumit tip de activitate – de exemplu, activitatea de memorizare, implicând parcurgerea anumitor etape/secvenţe (similare celor ale lecţiei).

8.1. Categorii de activităţi derulate în grădiniţă

Conform planului de învăţământ pentru nivelul preşcolar, sunt prevăzute – în această etapă, în ipostaza parcurgerii ei în grădiniţă – următoarele categorii de activităţi:

(a) activităţi comune:

- Activităţi de educare a limbajului;
- Activităţi matematice;
- Cunoaşterea mediului;
- Educaţie pentru societate;
- Activităţi practice şi elemente de activitate casnică;
- Educaţie muzicală;
- Educaţie plastică;
- Educaţie fizică,

în condiţiile în care **activitatea comună** se desfăşoară cu întreaga grupă sau cu grupuri mai mici de copii, tema abordată fiind de interes pentru procesul de formare a acestora, aşadar comună perspectivelor individualizante ale procesului instructiv-educativ; ca modalitate de identificare şi de valorificare a generalului în individual, a aspectelor comune formării şi dezvoltării unor personalităţi distincte, activitatea comună poate fi realizată atât în manieră tradiţională, cu aplicare la o anumită sferă a cunoaşterii, cât şi integrat.

(b) activităţi alese, jocuri şi alte activităţi desfăşurate cu copiii – constituindu-se într-o modalitate de abordare diferenţiată, pe grupuri mici de copii sau individual, a potenţialului (nuanţat) al subiectului actului educativ, în zone create special (minimum trei, conform recomandărilor MEC) sau adaptate în perimetrul sălii de grupă; de exemplu, *Colţul căsuţei, Biblioteca, Constructorii* (vezi *supra*, 7.2., şi tipologia ariilor de stimulare) etc.;

(c) extinderi – activităţi care se adresează grupelor de copii ce pot aborda conţinuturi care să depăşească prevederile programei, în condiţiile în care şi educatorul manifestă disponibilitate şi pregătire deosebită pentru un astfel de demers; extinderile nu sunt obligatorii, având statut de „facultativ" ales, propus de educator/educatoare Consiliului de administraţie care, la rândul său, prezintă propunerea părinţilor copiilor, cu precizarea că aceste extinderi trebuie să se încadreze în limitele impuse de planul de învăţământ: o extindere pentru nivelul de vârstă 3-5 ani, respectiv maximum două extinderi pentru nivelul de vârstă 5-7 ani, iar proiectarea acestora de către educator trebuie avizată de inspectorul de specialitate;

(d) activități opționale – activități propuse de către educator/educatoare, prin prisma cunoașterii/evaluării posibilităților/predispozițiilor/preferințelor copiilor și în urma consultării părinților acestora; pot fi valorificate, în acest sens, sugestiile de opționale venite din partea Ministerului (cel puțin la nivelul categoriilor de opționale) sau cadrul didactic proiectează (necesitând avizare) o astfel de activitate (în limitele: un opțional pentru nivelul de vârstă 3-5 ani, maximum două opționale – pentru nivelul de vârstă 5-7 ani) – vezi capitolul de proiectare; activitățile opționale pot fi desfășurate pe parcursul unui semestru, an școlar, ciclu sau pe unități mai mici de timp, cu întreaga grupă de copii sau cu grupe mai mici (10-15 copii) – în funcție și de disponibilitățile de ordin material, spațial etc. ale instituției respective de învățământ preșcolar; de asemenea, aceste activități pot fi derulate și ca modalitate de lucru în echipă (mai mulți educatori, educator – profesor etc.);

(e) activități recreative și de relaxare – ca modalitate de centrare pe finalități de ordin afectiv, motivațional etc.; de exemplu, jocuri imitative, jocuri de mișcare, teatru improvizat, pantomimă etc.;

(f) activități de dezvoltare și exersare a aptitudinilor individuale – implicând valorificarea capacității/disponibilităților anumitor copiilor de a aborda anumite conținuturi; de exemplu, povestire în lanț, ghicitori, lectură după imagini, exerciții senzoriale, povestirea creată de copii, teatru de umbre etc.;

(g) activități recuperatorii – adresate copiilor care au întâmpinat anumite dificultăți în asimilarea/fixarea unor conținuturi; de exemplu, exerciții de pronunție, exerciții grafice/grafisme, repetare a unei poezii etc.

8.2. Forme de organizare a activității în grădiniță

În fiecare etapă a școlarității, sunt valorificate diferite forme de organizare a activității, adaptate, pe de o parte, particularităților subiecților implicați în demersul respectiv și, pe de altă parte, coordonatelor obiective și subiective ale procesului instructiv-educativ și ale situației de comunicare didactică.

Perspectiva „clasică" asupra acestei problematici reflectă distincția între:

(a) activitatea frontală – demersul instructiv-educativ este realizat cu întreaga grupă: de exemplu, secvența de familiarizare – prin valorificarea unor planșe cu imagini – a copiilor cu textul pe care-l vor memora (explicarea anumitor cuvinte/expresii, plasarea acestora în enunțuri etc.), momentul de captare a atenției în care toți copiii iau parte la jocul *Mim* etc., o etapă evaluativă etc.;

(b) activitatea pe grupe (de dimensiuni diferite, de la un context comunicativ-educativ la altul), stabilite prin raportare la criterii indicate de cadrul didactic sau alese de copii (grupa copiilor care au creionul roşu pe măsuţă, grupul copiilor care au găsit în plic jetonul cu un personaj din povestea pe care o vor dramatiza etc.) – secvenţial, în cadrul unui joc didactic, activitatea se poate desfăşura pe grupe (se încurajează, în acest sens, spiritul competitiv al membrilor grupului şi gradul de interrelaţionare care caracterizează grupul respectiv), după cum şi în cadrul altor activităţi (lectura după imagini, povestirea, memorizarea etc.) pot fi proiectate şi realizate episoade de activitate desfăşurate pe grupe; vezi şi exemplu „grupurilor", ca sugestie pentru planul aplicativ:

- *grupul de descoperire* – de exemplu, într-o activitate de observare;
- *grupul de confruntare* – în cadrul unei competiţii;
- *grupul de interevaluare* – realizat în vederea familiarizării copiilor cu activitatea şi criteriile de evaluare în anumite contexte (de exemplu, juriul alcătuit din copii la un concurs de recitări);
- *grupul de antrenament mutual (de sprijin reciproc)* – format după preferinţele copiilor, în vederea promovării întrajutorării în realizarea unor sarcini (de exemplu, copiii ştiu că, pentru a rezolva o anumită sarcină cu succes, în „echipă" trebuie să existe un copil care să deseneze cu uşurinţă, unul care să recite frumos etc.);
- *grupul de nevoi*[244] – alcătuit din copiii care întâmpină dificultăţi pe un anumit sector al instruirii;

(c) activitatea individuală – presupune derularea procesului din perspectiva fiecărui copil, care îndeplineşte singur sarcinile primite; de exemplu, face individual exerciţii de pronunţare corectă a unui sunet/grup de sunete, scrie literele pe care le cunoaşte, priveşte cărţile puse pe raftul de jos al Bibliotecii etc.; vezi şi caracteristici ale studiului individualizat[245].

Ca alternative la aceste forme de organizare a activităţii, sunt prezentate în literatura de specialitate:

- *activitatea programată*[246] – cu cele două ipostaze: programarea liniară şi programarea ramificată (vezi şi metoda instruirii programate);
- *instruirea asistată de calculator*[247] – vezi *supra* şi metoda didactică;
- *sistemul/pedagogia „Step by step"*[248] – sistem introdus din 1994 şi în România (preluat din Statele Unite), propunând ca formă de învăţământ

---

[244] Pentru tipologia acestor grupuri, vezi Ezechil 2003: 113-114.
[245] Ezechil 2003: 119-123. De asemenea, activităţi frontale/individuale/grupale – cu avantaje şi limite – Albulescu-Albulescu 2000: 90.
[246] Ezechil 2003: 124-127.
[247] Ezechil 2003: 127-130.

„clasele orientate după nevoile copiilor”: „clasa aparţine copiilor, iar mediul reflectă interesele şi cultura copiilor”[249]; copilul alege zona, tipul de activitate, timpul alocat acesteia, numeşte obiecte, fenomene etc.; se alternează jocul individual cu cel colectiv, în zone/centre de activitate, asociate anumitor domenii: artă, bucătăria, materiale de construcţie, jocul de rol, alfabetizare, matematică, mediul exterior, nisip şi apă, ştiinţe naturale etc. (în ideea de individualizare a spaţiilor);

☞ *sistemul/pedagogia „Freinet”*[250] – caracterizat(ă) prin tendinţa individualizării şi personalizării demersului instructiv-educativ, propunând ca învăţarea să se realizeze prin „tatonare[251] experimentală”[252], munca reprezentând nucleul activităţii;

☞ *sistemul/pedagogia „Montessori”*[253] – centrat(ă) pe ideea afirmării libertăţii individuale a copilului, ale cărei baze se pun în copilăria timpurie, când copilul învaţă cum să înveţe; educatorul trebuie să menţină copiii în clasă, să pregătească mediul respectiv şi să observe copiii; mediul educaţional trebuie să „ofere materiale educative adaptate nevoilor copilului” şi să „lase fiecărui copil libertatea de a-l explora pentru a se dezvolta în ritmul său natural”; „adultul nu trebuie să facă pentru copil ceea ce acesta poate să facă de unul singur. El are o minte absorbantă şi învaţă fără efort”[254]; accentul se impune a fi pus, cel puţin într-o etapă iniţială, pe „dezvoltarea simţurilor” – vezi, în acest sens, pre-exerciţiile concretizate în „jocuri simple”, de tipul încheierii şi descheierii nasturilor la hainele păpuşilor (pregătind activitatea proprie ulterioară)[255],

---

[248] Ezechil 2003: 130-131, Kelemen 2006: 404.
[249] Hansen-Kaufmann-Burke Walsh 1999: 105.
[250] Ezechil 2003: 131-132; „copilul trebuie tratat cu respect; el trebuie văzut ca un individ cu personalitate unică şi cu un potenţial intelectual diferit de al altora; în perioada preşcolarităţii copilul îşi dezvoltă sentimentul de sine care este esenţial în raport cu dezvoltarea sa viitoare; copilul nu este un adult în miniatură (idee preluată de la Rousseau).” – Ezechil 2003: 132; Kelemen 2006: 406-407.
[251] Vezi şi Cucoş 2001: 242-247.
[252] „în loc de a se introduce învăţarea din afară, să fie produsă din interior, în loc de imprimarea, de impregnarea minţii elevului, să se prefere exprimarea, construcţia, creativitatea..., ceea ce favorizează succesul datorită aportului decisiv al vieţii..., al experienţei personale a copilului” (Rădulescu 1999: 62).
[253] Ezechil 2003: 132-133, Kelemen 2006: 407.
[254] Ezechil 2003: 133.
[255] Pentru detalii, vezi Cucoş 2001: 218-221.

cu precizarea că acestea reflectă în fapt concepții asupra realizării procesului instructiv-educativ, raportul individual – frontal – pe grupe fiind, de altfel, actual, pe secvențe, în sistemele prezentate anterior.

8.3. Activitatea propriu-zisă

Proiectată în corespondență cu tipul de strategie didactică[256] pentru care s-a optat, **activitatea propriu-zisă**[257] se constituie într-o formă unică de coroborare a obiectivelor operaționale vizate, a unor elemente de conținut și a modalității de abordare a acestuia în etapa preșcolarității (prin valorificarea anumitor metode, procedee, mijloace de învățământ, resurse, valențe ale evaluării).

8.4. Tipuri de activități de educare a limbajului în etapa preșcolarității

Diferitele unități (tematice, respectiv științifice) de conținut abordabile la vârsta preșcolară, precum și particularitățile situației de comunicare didactică în grădiniță implică organizarea demersului instructiv-educativ sub forme specifice; sunt valorificate, în acest sens, activitatea de convorbire (și convorbire după ilustrații/imagini), lectura educatorului/educatoarei, lectura după imagini, activitatea de memorizare, cea de observare, povestirea (cu variantele acesteia), respectiv jocul didactic.

8.4.1. Activitatea de convorbire

Convorbirea[258] este o activitate complexă (organizată în condiții optime cu precădere la grupa mare și pregătitoare), cu rol în:

---

[256] Strategii inductive (folosite cu precădere în activitățile cu preșcolarii)/deductive/analogice/transductive/mixte; algoritmice/semi-algoritmice/nealgoritmice; expozitive; euristice, bazate prioritar pe acțiunea de cercetare a elevilor, de manifestare a personalității elevilor; de evaluare etc. – Cucoș 2001: 282-283, Albulescu-Albulescu 2000: 95, Moale 2005: 13 etc.

[257] Am optat pentru această sintagmă terminologică, sinonimă cu *activitatea-lecție* – pentru a sublinia accepțiunea cuvântului *activitate* în acest context.

[258] În unele didactici se prezintă distinct – printre „activitățile obligatorii de dezvoltare a vorbirii și educare a limbajului" preșcolarilor – convorbirea după ilustrații – vezi, de exemplu, Bulc 2005.

- ☑ formarea/fixarea comportamentului de receptor/emiţător de mesaje orale la copilul preşcolar;
- ☑ stimularea capacităţii de exprimare independentă, a iniţiativei comunicative, a răbdării ascultării, a ascultării active;
- ☑ facilitarea, pe de o parte, a exteriorizării de gânduri, sentimente, judecăţi de valoare şi, pe de altă parte, a raportării la opiniile interlocutorului;
- ☑ formarea/exersarea unei exprimări coerente, fluente, expresive;
- ☑ activizarea şi dezvoltarea potenţialului intelectual al copiilor;
- ☑ asimilarea, fixarea, (re)sistematizarea, evaluarea anumitor cunoştinţe, de unde şi delimitarea diferitelor tipuri de convorbire;
- ☑ abordarea unei tematici diverse:
  - ☞ natura;
  - ☞ evenimente/elemente sociale;
  - ☞ copilăria;
  - ☞ teme reflectate în literatură, în filme, în desene animate, în benzi desenate etc.
- ☑ conştientizarea valenţelor deosebite ale comunicării – prin convorbire (desfăşurată în principiu o dată pe lună, la copiii de peste 5 ani):
  - ☞ cu întreaga grupă;
  - ☞ cu un grup de copii;
  - ☞ individuală.

În realizarea **activităţii propriu-zise de convorbire**, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere parcurgerea următoarelor secvenţe:

- ☞ ***etapa proiectivă*** – constând în stabilirea temei, a obiectivelor, precum şi a succesiunii de întrebări, cuvinte/sintagme-cheie etc.;
- ☞ ***anunţarea temei*** – asociate obiectivelor vizate;
- ☞ ***constituirea anumitor premise ale convorbirii*** – elemente cu rol declanşator corelate:
  - ☑ unor aspecte abordate, cel mai frecvent, anterior în demersul instructiv-educativ;

    sau
  - ☑ unor mijloace valorificate în această etapă distinctă, iniţială, asimilabilă celei „clasice" de captare a atenţiei copiilor;

pot fi valorificate, ca premise de lucru:

- ▪ text(e) literar(e) discutat(e) anterior – de exemplu, convorbire pe tema prinţilor din poveşti, a personajelor cu puteri supranaturale, a vieţuitoarelor care ne învaţă cum să ne comportăm frumos etc.;
- ▪ planşe;
- ▪ casete audio/video;

- CD-uri, DVD-uri;
- prezentarea unui eveniment, a unei întâmplări/situații, a unei persoane etc.;

☞ ***desfășurarea propriu-zisă a activității***, etapă concretizată într-o succesiune logică, adaptată din punctul de vedere al conținutului și al formei, de întrebări și răspunsuri; posibilități de realizare:

☑ întrebări/răspunsuri pe verticală/pe orizontală;

☑ întrebări principale/auxiliare (ajutătoare);

☑ întrebări convergente, unidirecționate (de tipul *când?*, *unde?*, *cum?*, *cine?*, *ce?* etc.), respectiv întrebări divergente, pluri-direcționale (de tipul *de ce?*, *ce ar fi dacă...?* etc.).

NOTĂ. Întrebările trebuie să răspundă anumitor exigențe – vizând:

☑ conținutul:
- raportarea la temă;
- eliminarea, în principiu, a digresiunilor;

☑ forma:
- întrebări simple, vizând un singur aspect;
- exprimare corectă, concisă;
- formulare logică;
- corectare prin exemplul educatorului/educatoarei sau sugestie de reformulare de către copil sau de către un coleg a acestuia (*cum altfel am mai putea răspunde?*);

○ ***etapa finală*** – vizând sistematizarea/sintetizarea ideilor.

Ca demers alternativ, valorificat frecvent în cadrul activităților de educare a limbajului în grădiniță tocmai prin prisma reflectării importanței principiului intuiției în etapa preșcolarității, **convorbirea după ilustrații/imagini** se constituie într-o coroborare a convorbirii și observării – prin valorificarea unor planșe asociate anumitor teme.

Etapizarea acestei activități implică, din perspectiva acestei valențe specifice, anumite nuanțări concretizate în:

☞ ***etapa introductivă*** – prezentarea ilustrațiilor, care poate fi însoțită de un cântec, o povestire, o ghicitoare etc.;

☞ ***etapa observativ-interpretativă*** a ilustrațiilor/imaginii/imaginilor/tabloului etc. – etapă a cărei realizare este facilitată/dirijată de succesiunea întrebări – răspunsuri;

☞ ***etapa finală, sintetizatoare*** – fixarea cuvintelor noi, secvență care poate fi urmată de actualizarea unei poezii, a unui cântec, a unei ghicitori reflectând aceeași temă etc.

8.4.2. Activitatea de lectură după imagini

Lectura după imagini (valorificabilă nu doar la Educarea limbajului, ci şi în cadrul altor activităţi[259]) presupune formarea şi fixarea formei particulare pe care procesul „citirii" o ia în etapa preşcolarităţii: copiii „citesc" imagini (fără a exclude ipostaza citirii anumitor semne/litere/cuvinte – aspect care nu este avut în vedere aici cu precădere), realizând astfel „lectura" unor:

- ✎ poveşti: *Povestea ursuleţului rătăcit, Povestea curcubeului, Iepuraşul cel ghiduş* etc.;
- ✎ povestiri care prezintă întâmplări/aspecte din viaţa reală: *La munte, Jocurile copiilor iarna, În parc, toamna, Povestiri din vacanţă, Familia mea, De ziua bunicii, Micii pietoni, Prietenul la nevoie se cunoaşte* etc.;
- ✎ povestiri care reflectă aspecte din natură: *Frunzele toamnei, Iarna, Bucuriile primăverii, În pădure* etc.

Perspectiva etapizată asupra lecturii după imagini realizate în cadrul activităţilor de educare a limbajului în grădiniţă implică:

- ☞ ***etapa proiectivă*** – importantă prin ancorarea lecturii după imagini în tema săptămânii, prin stabilirea obiectivelor, precum şi prin pregătirea propriu-zisă a imaginii/succesiunii de imagini pe baza căreia se va derula activitatea; se are în vedere în mod deosebit alegerea unei/unor imagini care să corespundă capacităţilor de receptare şi interpretare ale copiilor preşcolari atât ca unitate de conţinut reflectat, cât şi ca formă: dimensiuni ale imaginii, ale componentelor acesteia, proporţii, cromatică, raport general – particular etc.; sunt folosite,în principiu: o planşă la grupa mică, două-trei la grupa mare şi la cea pregătitoare (unde, în funcţie de nivelul grupei, se poate mări numărul planşelor);
- ☞ ***captarea atenţiei*** copiilor (în funcţie de temă – printr-o ghicitoare, prin audierea unei secvenţe înregistrate – cu zgomote din natură, sunete produse de vieţuitoare, prin prezentarea unei siluete/marionete/jucării etc.), ***premisă a anunţării temei şi a obiectivelor*** activităţii;

---

[259] Vezi, de exemplu, sugestii pentru: ***Cunoaşterea mediului***: *La plimbare, În grădina zoologică, Familia mea, Afară ninge (plouă), Casa noastră, Munca oamenilor în grădină, A sosit toamna, Pădurea şi foloasele ei, Cum circulăm pe stradă (prin sat, oraş), Din munca părinţilor noştri, Aspecte din viaţa de familie, Curiozităţi ale naturii, Copiii cresc şi ocrotesc animalele, Locuri frumoase din ţara noastră, De ziua celor dragi, Moş Crăciun împarte daruri, O meserie frumoasă, În excursie la munte, La şcoală* etc.; ***Educaţie pentru sănătate***: *Povestiri istorice, La plimbare prin oraşul (satul) nostru, Cum circulăm?!, La mare, La munte* etc. – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 50, 52.

☞ ***dirijarea procesului lecturii după imagini*** de către educator/educatoare, prin valorificarea unor întrebări[260] auxiliare, prin indicarea anumitor elemente din imagine, prin actualizarea unor versuri, scurte cântece, ghicitori etc. care să atragă atenția copiilor asupra anumitor aspecte prezente în imagini, încurajându-se procesul „cititului" prin raportarea la componentele generale și de detaliu ale imaginii, într-o formă corectă de verbalizare[261];

☞ ***etapa sintetică, de ordonare și fixare a conținuturilor*** actualizate prin „lectură" – proces ghidat de către cadrul didactic, în vederea familiarizării copiilor cu anumite criterii la care se pot raporta în activități similare, precum și cu succesiunea logică a prezentării, cu asocierea titlu (ales de copii) – conținut al poveștii/povestirii „citite" etc.;

☞ ***încheierea activității*** – putând consta în actualizarea unor texte cunoscute de copii, reflectând aceeași temă, în recitarea unor versuri, cântarea unui cântec, realizarea unui scurt joc în care să fie valorificate unele dintre elementele identificate în imagini, desenarea elementului preferat, a unui element pe care l-ar adăuga imaginii etc.

8.4.3. Activitatea de memorizare

Memorizarea este o activitate care implică subiectul educației atât ca receptor de mesaje orale, cât și ca emițător al mesajelor orale receptate memorate, în condițiile în care:

☑ ca ***receptor***, copilul percepe:

☞ succesiunea de sunete corelate semnificațiilor;
☞ valențele muzicalității versurilor;
☞ valențele expresivității limbii române (prin valorile stilistice conținute de poezii);
☞ un anumit conținut, corespunzător unei anumite teme;
☞ valori noi ale vocabularului limbii române – de unde necesitatea activizării, îmbogățirii și nuanțării vocabularului;

☑ ca ***emițător***, copilul:

---

[260] Întrebări stimulând capacitatea de asociere a copiilor, solicitând acestora motivarea a diferite acțiuni, prevederea consecințelor unor acțiuni, realizarea sintezei, deducții etc. – Boca-Miron-Chichișan 2002: 18-19. Sunt avute în vedere, în acest sens, faze precum enumerarea elementelor componente ale imaginii, descrierea acestora, urmată de interpretarea lor – Vlad-Pop 2002: 33.

[261] Vezi Pâslaru 2003: 106 – și „expunerea narativă, descriptivă sau explicativă a faptelor" – nuanțabilă în funcție de imaginile „citite".

- repetă fragmentele/întregul text după educator/educatoare;
- încearcă să reproducă nu doar conținutul propriu-zis, ci și expresivitatea, muzicalitatea acestuia;
- se implică afectiv în ceea ce transmite;
- își activizează potențialul intelectual;
- exersează pronunțarea corectă a unor cuvinte/structuri etc.

În activitățile de educare a limbajului preșcolarilor sunt valorificate, ca **variante**:

- ☑ memorizarea-predare;
- ☑ memorizarea-fixare/repetare;
- ☑ memorizarea-verificare.

(a) Memorizarea-predare cuprinde:

- ***etapa de proiecție/selecție*** – constând în alegerea poeziei în funcție de:
  - tema săptămânii/perioadei;
  - conținutul/forma textului;
  - obiectivele vizate;
  - particularitățile grupei de copii etc.;
- ***captarea atenției*** – asociată etapei de ***introducere*** a copiilor în conținutul/atmosfera poeziei, de ***anticipare*** a subiectului și ***familiarizare*** (eventuală) cu anumite elemente de ordin formal (cuvinte/expresii noi); pot fi folosite, în acest sens:
  - planșe – ca suport pentru conversație;
  - material auditiv (înregistrare a unor zgomote din natură, dintr-un mijloc de transport, dintr-un anumit mediu socio-profesional etc.);
  - audierea/vizionarea unui fragment dintr-o poezie recitată;
  - o poezie cunoscută deja de către copii etc.;
- ***etapa demonstrativă*** – recitarea model a poeziei de către:
  - educator/educatoare;
  - un actor (invitat la o altă activitate);
  - un actor înregistrat (video/audio);
  - un copil (eventual, premiant la un concurs de recitare) de la o altă grupă (eventual, mai mare) etc.;

  recitarea model este asociată, cel mai frecvent, unor planșe sau altor materiale (siluete, figurine etc.) care să faciliteze decodarea corectă a mesajului oral de către copii și fixarea acestuia;
- ***etapa de învățare*** – pe strofe, în următoarea succesiune: recită educatorul/educatoarea, copilul 1, copilul 2, copilul 3 (variante: repetarea individual, respectiv pe grupe a strofei); în cazul poeziilor simple,

de dimensiuni reduse, se valorifică învățarea globală; pentru texte cu un grad mai mare de dificultate din acest punct de vedere se apelează la învățarea secvențială de tip inclusiv, pe unități logice (strofe, cel mai frecvent): strofa întâi, strofa întâi + strofa a doua etc.;

- ☞ ***etapa de consolidare*** – recitări pe roluri, recitare selectivă, alternarea recitării individuale cu cea colectivă etc.;
- ☞ ***etapa finală*** – recitarea model de către educatoare; cântec ilustrând aceeaşi temă; desen; înregistrare audio/video etc.

(b) Memorizarea-fixare presupune:

- ☞ ***etapa introductivă*** – anunțarea temei (reamintirea poeziei ce va fi repetată);
- ☞ ***etapa de fixare propriu-zisă*** – redarea poeziei de către copii: recitare integrală individuală, recitare selectivă, recitare pe roluri, recitare alternativă etc.;
- ☞ ***etapa finală*** – actualizarea altor texte în versuri pe aceeaşi temă/de acelaşi autor/cu un personaj similar etc., modificarea uneia dintre perspectivele textului, jocuri de rime (cu trimitere chiar la pasaje din poezie) etc.

(c) Memorizarea-verificare implică:

- ☞ ***etapa introductivă*** – anunțarea temei; prezentarea unui element declanşator: imagine, cuvânt-cheie, imagine + cuvânt, titlu, strofă, autor etc.;
- ☞ ***etapa evaluativă*** – recitarea (selectivă, în lanț, pe roluri, alternativă) a poeziei de către copii; concurs de recitări;
- ☞ ***etapa finală*** – alegerea, argumentată, a celui mai bun recitator, propuneri de învățare a altor poezii, de acordare a anumitor tipuri de stimulente (corespunzând elementelor textului) etc.

8.4.4. Activitatea de observare

Observarea este o activitate constând în dirijarea copiilor către identificarea, numirea şi, într-o anumită măsură, explicarea caracteristicilor unui anumit element.

Particularizând pentru învățământul preprimar, **activitatea de observare**:

- ☑ este realizabilă cu material natural, substitutiv (imagine, mulaj, machetă etc.) sau înregistrat (video şi/sau audio);
- ☑ poate fi valorificată în cadrul unei activități sau al mai multor activități, etapizat;

☑ implică operațiile de analiză, sinteză, comparație, generalizare și abstractizare (într-o măsură mai mică, datorită particularităților de vârstă ale copiilor preșcolari);
☑ presupune direcționarea – prin întrebările formulate de educator/educatoare – a atenției copiilor către elementele de observat/identificat;
☑ se recomandă:
 – la grupa mică (3-4 ani) 18 observări,
 – la grupa mijlocie (4-5 ani) – 22 de observări (de circa 12-15 minute),
 – la grupa mare (5-6 ani) – 32 de activități de observare anual.

Etapele acestei activități sunt:
☞ ***etapa introductivă*** – anunțarea temei și captarea atenției copiilor, prin valorificarea unei ghicitori, a unor versuri, cântece etc.;
☞ ***etapa de dirijare a observării*** – valorificând expunerea descriptivă (prin descriere), narativă (povestire despre elementele supuse observării) și/sau demonstrativă (unealtă), conversația – cu rol în activizarea și îmbogățirea vocabularului copiilor, precum și în dirijarea analizei, sintezei, comparației, generalizării, abstractizării;
☞ ***etapa finală, conclusivă, sintetică*** – vizând ancorarea ordonată, logică, a elementelor identificate prin observare, într-un context familiar copiilor, în asociere cu alte situații de comunicare, de viață, prin actualizarea unor versuri, replici, fragmente muzicale, desene etc. corespunzătoare acestor elemente.

8.4.5. Activitatea de povestire

Povestirea este o activitate care poate fi valorificată, la nivel preșcolar (și nu numai) atât în cadrul demersului de educare a limbajului, cât și – secvențial – în cadrul celorlalte categorii de activități (la Cunoașterea mediului, Educație pentru sănătate, Educație plastică, Educație muzicală etc.).

Prin ***valențele sale informativ-formative***, povestirea implică pentru copilul preșcolar, atât prin conținutul transmis, cât și prin modalitatea de exprimare a acestuia, aspecte dintre cele mai diverse:

☑ **valorificarea unor teme accesibile copiilor de vârstă preșcolară**, reflectând realitatea propriu-zisă – prin elemente cunoscute de către copii sau care sunt actualizate tocmai prin povestire – , precum și „realitatea” ficțiunii (o altfel de realitate, existentă în creațiile literare sau ca formă de exteriorizare a gândurilor, trăirilor copiilor, care devin ei înșiși, prin povestire, creatori) – vezi mai jos distincția dintre ***povestirea educatoarei*** (având ca premisă date reale, elemente create de educatoare sau elemente din literatura pentru copii) și

povestirea copiilor (reflectând, de asemenea, fie capacitatea de redare, de actualizare a unor întâmplări reale sau receptate din opere literare/filme/desene animate pentru copii etc., fie pe cea de imaginare a unor întâmplări, de creare de situații, personaje etc.);

☑ **activizarea potențialului interdisciplinar al acestui tip de activitate** – vezi utilizarea povestirii la Educarea limbajului, Cunoașterea mediului, Educație plastică, Educație muzicală, Activități practice etc., aceeași temă putând fi abordată, din perspective diferite, la discipline diferite, prin valorificarea unei singure povestiri, a variantelor unei povestiri sau a mai multor povestiri reflectând aceeași sferă la nivelul conținutului; codului verbal (utilizat preponderent) îi pot fi asociate, în aceste cazuri, alte mijloace de comunicare, semne aparținând altor sisteme, altor coduri (codul culorilor, codul sunetelor muzicale, al materialelor de construcție de diferite tipuri etc.); de exemplu, o povestire de tipul *Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici* poate fi valorificată la:

- ***Educarea limbajului*** – cu trimitere la basmul Frații Grimm;
- ***Cunoașterea mediului*** – secvențial, actualizând și insistându-se doar pe episodul inițial, al expozițiunii, în corelație cu o activitate tip experiment în care se poate prezenta copiilor zăpada (supusă observației) peste care se pune apoi o picătură de cerneală roșie (asociere cu basmul și cu dorințele exprimate de către împărăteasă);
- ***Educație plastică*** – pretext pentru realizarea, utilizând codul culorilor și al formelor, a unor desene care să „reprezinte" activitatea desfășurată la Cunoașterea mediului sau portretul Albei-ca-Zăpada, portretele piticilor etc.;
- ***Activități matematice*** – în asociere cu numărul și cifra 7, având ca punct de plecare (re)povestirea episodului în care Albă-ca-Zăpada ajunge în căsuța piticilor și descoperă șapte pătuțuri, șapte scăunele, șapte farfuriuțe, șapte ceșcute etc.;
- ***Educație muzicală*** – povestirea drumului piticilor – premisă în audiția/învățarea/actualizarea cântecului acestora;
- ***Activități plastice*** – actualizarea, prin povestire, a secvenței în care sunt prezentați piticii poate constitui prima etapă a unei activități de confecționare a coifurilor piticilor, după cum cea în care este descrisă căsuța acestora poate fi punctul de plecare în realizarea/completarea unei machete care să reprezinte căsuța, poienița, pădurea etc.;

☑ **activizarea, dezvoltarea și nuanțarea vocabularului copiilor preșcolari;**

☑ **actualizarea valențelor expresive ale limbii române;**

☑ **fixarea formelor limbii literare** (la nivel fonetic/fonologic, lexical, morfologic, sintactic) în exprimarea cotidiană;

☑ **posibilitatea de actualizare, în anumite contexte, a unor cuvinte/sintagme** populare, regionale, arhaice, neologice etc., având un anumit rol în dinamica semanticii povestirii, cu precizarea că importantă este diferențierea lor de formele literare, cu sublinierea funcționalității acestora;

☑ **familiarizarea cu diferitele aspecte ale codului comunicării**;

☑ **formarea și actualizarea unui sistem de valori** reperabil atât în realitatea propriu-zisă, cât și în lumea creațiilor literare valorificate;

☑ **dezvoltarea capacității de a opera** (analiza, compara, diferenția etc.) cu idei, personaje etc.

Prezentate în lucrările de didactică a activităților de educare a limbajului ca **variante** ale povestirii sau ca activități distincte, avem aici în vedere caracteristicile următoarelor forme/coordonate (teoretico-)aplicative ale demersului instructiv-educativ realizabil în grădiniță:

- povestirea educatorului/educatoarei;
- repovestirea (cadrului didactic/copiilor);
- povestirea realizată de copii.

(a) Povestirea educatorului/educatoarei – concretizată în povestirea unei întâmplări reale/imaginare, respectiv în povestirea subiectului unui text literar (din literatura pentru copii) – poate fi valorificată:

☑ în cadrul activităților obligatorii[262] cu toată grupa

sau

☑ în timpul jocurilor și activităților alese – cu toată grupa sau cu grupe mai mici de copii.

Povestirea educatorului/educatoarei – conținut și formă

Conținutul povestirii reflectă:

☑ teme variate:

- lumea copilăriei și cea a adulților;
- lumea viețuitoarelor (necuvântătoare)/a lucrurilor/a elementelor/fenomenelor naturii;
- lumea reală și cea fantastică;
- lupta dintre bine și rău;
- relația părinți – copii etc.;

☑ personaje încadrate/încadrabile în tipologii diferite;

---

[262] Vezi și povestirea/repovestirea valorificabilă în cadrul altor arii curriculare: *Povestea bobului de grâu, Povestea pâinii; Cioc, cioc, cioc, O rază, Frunza, Când stăpânul nu-i acasă* (E. Gârleanu), *Unde fugim de acasă* (M. Sorescu), *Povestea brazilor și a hârtiei* (D. Botez) etc. – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 50.

☑ o sursă/surse de cunoştinţe/informaţii etc.

Forma povestirii trebuie să fie accesibilă, aspect ce implică:

☑ dimensiuni reduse, adecvate particularităţilor de vârstă ale copiilor preşcolari;
☑ cuvinte din vocabularul activ/pasiv;
☑ cuvinte/sintagme noi;
☑ valenţele verbale asociate celor nonverbale şi paraverbale ale comunicării etc.

Activitatea de povestire realizată de educator/educatoare presupune parcurgerea următoarelor **etape:**

- ***pregătirea pentru activitate*** – etapă care implică:
  - selectarea povestirii[263];
  - fixarea locului povestirii în planificarea calendaristică, respectiv în orarul zilnic;
  - studierea textului;
  - pregătirea materialului didactic (machete, siluete, planşe, jetoane etc.);
  - proiectarea activităţii;
- ***momentul introductiv*** – constând în pregătirea copiilor pentru activitate, respectiv a materialelor ce vor fi utilizate pe parcursul acesteia;
- ***captarea atenţiei*** – prin convorbire, prin valorificarea unor jetoane, a unor siluete, jucării etc.;
- ***familiarizarea copiilor cu noile conţinuturi*** – presupune introducerea/ explicarea cuvintelor/expresiilor noi prin:
  - intuirea unui obiect, jeton, a unei imagini de pe o planşă etc.;
  - actualizarea unor versuri/cântece care conţin cuvintele respective;
  - valorificarea sinonimiei, antonimiei, paronimiei, omonimiei etc.;
  - introducerea cuvintelor în diferite contexte etc.;
- ***povestirea propriu-zisă*** – implică:

---

[263] Pentru sugestii privind povestirea/repovestirea, vezi: Tudoran-Sabău-Antal 2004: 45 – *Ridichea uriaşă, Scufiţa Roşie, Albă ca Zăpada şi cei şapte pitici, Cenuşăreasa, Hänsel şi Gretel, Răţuşca cea urâtă, Lebedele, Căsuţa din oală, Iedul cu trei capre, Găinuşa cea moţată, Punguţa cu doi bani, Capra cu trei iezi, Ursul păcălit de vulpe, Fata babei şi fata moşneagului*, fragmente din *Amintiri din copilărie* etc., Secrieru 2006 etc.

- anunțarea titlului și autorului povestirii/operei literare (în cazul povestirii realizate după un text literar);
- povestirea realizată de către educator/educatoare – cu posibilitatea valorificării și a unor pasaje citite, dramatizate etc.;
- evidențierea succesiunii episoadelor – și prin apelul la materialele didactice (de exemplu, o succesiune de planșe);
- diferențierea personajelor – prin ton, mimică, gestică, limbaj expresiv, în general;
- evidențierea pasajelor mai importante, a cuvintelor noi etc.;
- valorificarea unor versuri, cântece, ghicitori, proverbe etc.;

☞ ***etapa de fixare*** – vizează, în general, anumite episoade, personaje, aspecte etice/expresive etc. ale povestirii;

☞ ***etapa finală*** – poate consta în:

- relaționarea cu alte povestiri;
- modificarea unei/unor perspective a/ale povestirii inițiale realizate de către educator/educatoare (titlu, final, personaje etc.);
- redarea prin desen a unei secvențe;
- mimarea unei acțiuni la alegere etc.

(b) Repovestirea (cadrului didactic/copiilor)

Repovestirea se poate constitui în activitate de sine stătătoare sau în secvență în cadrul altei activități, fiind realizabilă:

☑ după material intuitiv (planșe, machete, siluete, jucării etc.);
☑ după un plan verbal: idei/întrebări, cuvinte-cheie, nume de personaje etc.;
☑ liber (cu atenție la succesiunea episoadelor, la exprimare etc.);
☑ pe baza unui text citit, situație care redimensionează etapizarea „clasică" a acestui tip de activitate, presupunând:

- ✐ citirea textului;
- ✐ accesibilizarea conținutului prin întrebări/răspunsuri vizând personajele, episoadele, cuvintele/expresiile noi etc.;
- ✐ repovestirea;
- ✐ recitirea integrală sau parțială a textului;
- ✐ fixarea mesajului;
- ✐ similarități cu alte texte literare sau cu episoade din viața reală.

Etapele activității sunt, în acest context, redimensionate, presupunând:

☞ anunțarea titlului/autorului;
☞ prezentarea succintă a conținutului;
☞ repovestirea de către copii – secvențial sau integral;
☞ captarea atenției – cu personaje, siluete, imagini, replici etc.;

☞ repovestirea după plan;
☞ etapa finală: puzzle, alegere de personaje/episoade preferate, desen etc.,

etape care pot fi nuanțate[264] în funcție de diferitele coordonate ale situației de comunicare didactică.

(c) Povestirea realizată de copii, valorificând:

☑ elemente reale;
☑ elemente imaginare (imaginate/create de către copii sau reflectate în literatura pentru copii, în filme, desene animate pentru copii etc.),

se poate concretiza în variante precum:

☞ **povestirea cu început dat;**
☞ **povestirea cu sfârşit dat** – mai rar, la grupa mare şi pregătitoare;
☞ **povestirea realizată cu modificarea unei perspective;**
☞ **povestirea după imagini/ilustrații;**
☞ **povestirea creată de copii – după modelul educatorului/educatoarei;**
☞ **povestirea după o temă dată** (subiect indicat, jucărie[265], fenomen al naturii etc.) – după modelul cadrului didactic,

perspectiva etapizată reflectând coordonatele formelor povestirii prezentate anterior, construite pe logica: secvență introductivă – moment de captare a atenției – oferirea pretextului povestirii (începutul/sfârşitul dat, coordonatele povestirii – unele dintre acestea urmând a fi modificate, anumite imagini/ilustrații, o anumită temă, modelul povestirii realizate de către cadrul didactic etc.) – realizarea propriu-zisă a povestirii de către copii – etapă finală.

---

264 Vezi, de exemplu, repovestirea în abordare integrată (Manolescu 2002: 64) – repovestire pe baza imaginilor, analiza la nivelul propoziției/cuvântului/silabei, numărarea cuvintelor, silabelor, desenarea personajelor, interpretarea anumitor roluri, a anumitor cântece, confecționarea anumitor materiale, în vederea dramatizării etc.

265 În unele lucrări de specialitate se realizează distincția, în cadrul povestirilor copiilor, între povestirea după o temă dată, povestirea după jucării, povestirea după modelul educatoarei etc. – vezi, de exemplu, Pâslaru 2003: 82. Important considerăm, în acest context, în lucrarea de față, criteriul premisei povestirii, premisă oferită copiilor de către educatoare, fie că este vorba despre un element de ordin ideatic sau concret, material, ca suport al dezvoltării/realizării unui context prin narare/povestire.

8.4.6. Jocul didactic

Desfăşurându-se atât ca formă a activităţii comune de educare a limbajului în grădiniţă, cât şi în cadrul altor tipuri/categorii de activităţi desfăşurate în etapa preşcolarităţii, jocul didactic este valorificat atât în descoperirea/transmiterea de noi conţinuturi, cât şi în fixarea, (re)sistematizarea, evaluarea acestora.

Derularea jocului didactic sub forma demersului instructiv-educativ implică respectarea succesiunii următoarelor secvenţe[266] ale activităţii:

- ***etapa introductivă***, asociată şi celei de ***captare a atenţiei*** copiilor, cu rol în crearea atmosferei de joc – prin recitarea unei scurte poezii de către o marionetă, prin actualizarea unei ghicitori (al cărei răspuns să trimită către unul dintre elementele jocului), a unei povestiri scurte (cu referiri la eventualele „echipe" ale jocului), a unei scurte înregistrări audio/video etc.;
- ***etapa de prezentare*** (parţial sau integral) ***a materialelor*** care vor fi folosite în cadrul jocului, implicând intuirea acestora de către copii, pentru ca pe parcursul desfăşurării jocului să nu intervină factori perturbatori generaţi de necunoaşterea anumitor caracteristici, funcţii, roluri ale materialelor respective;
- ***etapa informativă, explicativ-demonstrativă*** – concretizată în anunţarea titlului jocului, a obiectivelor vizate (într-o formă adaptată capacităţii de decodare a copiilor) şi în explicarea, respectiv demonstrarea manierei de derulare a activităţii – exemplificarea poate fi realizată de către educator/educatoare în asociere cu explicaţiile, precum şi prin implicarea copiilor; este important ca această etapă să ofere copiilor informaţii/date concrete despre elementele/secvenţele jocului, despre rolul pe care îl îndeplinesc în joc copiii, despre modalitatea de operare cu diferite materiale, despre regulile pe care trebuie să le respecte, cu precizarea rezultatului urmărit[267]; o funcţie deosebită în acest sens are, de altfel, aşa-numitul „joc de probă";
- ***etapa executorie*** – de realizare propriu-zisă a jocului, cu precizarea că pe parcursul activităţii educatorul/educatoarea poate adăuga elemente de complicare a acestuia, ca variante ale jocului;

---

[266] Vezi Bulc 2005: 25-27, Mitu-Antonovici 2005: 20-22, Boca-Miron-Chichişan 2002: 36-38, Vlad-Pop 2002: 29-30 etc.

[267] Vezi structura jocului: conţinutul, sarcina didactică, regulile jocului, acţiunile de joc – Mitu-Antonovici 2005: 19; de asemenea, vezi caracteristicile metodei jocului didactic, prezentate *supra* (6.3.15).

☞ *etapa finală* – cu rol în realizarea tranziției de la atmosfera specifică jocului didactic la cea ulterioară acestui demers, în readucerea copiilor în situația de comunicare obișnuită – prin corelații ale acțiunilor/operațiilor actualizate în cadrul jocului cu elemente de viață reală, cu aspecte ale altor activități desfășurate de copii etc.

8.4.7. Lectura educatorului/educatoarei

Lectura cadrului didactic poate fi realizată:

☑ în cadrul activităților de educare a limbajului;
☑ în cadrul altor activități (de exemplu, Cunoașterea mediului – texte care conțin personaje din planul naturii, Educație pentru societate – fabule în versuri/proză, Educație plastică – texte conținând trimiteri la lumea creației, la realizările unor pictori cunoscuți[268] etc.).

Valorificând texte din literatura (populară/cultă, română/universală) pentru copii, lectura educatorului/educatoarei îl implică pe copilul preșcolar cu precădere din perspectiva ipostazei de receptor de mesaje, ipostază concretizată în activitatea de receptare, decodare și interpretare (în cadrul conversației, prin desen etc.) a textului audiat.

Prin prisma acestei realități de tip comunicativ, se impune ca textul ales spre lecturare să îndeplinească o serie de condiții[269], atât în planul conținutului, cât și în cel al formei – vezi, în acest sens, ideea de *accesibilitate* a textului literar, respectiv de *accesibilizare* a acestuia pentru diferitele categorii de vârstă ale copiilor-receptori.

Accesibilitatea presupune, la nivelul conținutului, prezentarea unei acțiuni cu subiect familiar copiilor, acțiune desfășurată pe un singur plan, la care participă un număr redus de personaje (pentru nivelul I de vârstă), respectiv a unei acțiuni mai complexe, implicând mai multe personaje și o tematică mai variată (pentru nivelul II). Formal, se impune valorificarea unui lexic decodabil de către copii, în cadrul unor texte de dimensiuni (relativ) reduse (de exemplu, în cazul textelor în versuri – una-două strofe pentru nivelul I, patru-cinci – pentru nivelul II), cu structuri ri(t)mate, așadar cu o muzicalitate care să

---

[268] Pentru sugestii de texte care pot fi avute în vedere pentru lectura educatorului/educatoarei în activități subordonate altor arii curriculare, vezi Tudoran-Sabău-Antal 2004: 50-52.

[269] Pentru o perspectivă asupra criteriilor (informativ, formativ etc.) de selectare a textelor literare, a condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească acestea pentru a fi valorificate/abordate în etapa preșcolarității, vezi Miron-Boca-Chichișan 2002: 72-74, Schulman Kolumbus 1998: 64 etc.

faciliteze decodarea, receptarea şi, cu precădere, apropierea copiilor de frumuseţea textului literar şi a lecturii, în general, cu pasaje preponderent narative şi dialogate, cu font mare – de obicei – în tipărirea textului scris, cu imagini sugestive corespunzătoare secvenţelor acestuia, cu o cromatică atractivă etc. (cartea însăşi trebuie să fie atractivă pentru copii prin dimensiuni, cromatică, ilustraţii etc.).

Accesibilizarea implică procesul prin care un text, considerat neadecvat dintr-un punct de vedere de către cadrul didactic, este modificat de către acesta astfel încât să corespundă particularităţilor de receptare ale copiilor preşcolari. La nivelul conţinutului, cel mai frecvent se optează pentru valorificarea fragmentară a unui text literar (eliminându-se astfel episoadele care ar face dificilă receptarea textului de către copii), fără a se exclude posibilitatea de a interveni în anumite secvenţe ale textului (vezi acţiuni nerecomandate copiilor, replici neadecvate ale personajelor etc.); în planul formei, accesibilizarea presupune substituirea unităţilor lexicale care se înscriu în masa vocabularului (arhaisme, regionalisme, neologisme, termeni de specialitate, de argou, de jargon etc.) cu formele corespondente din limba română literară (cu precizarea că pot fi păstrate unele dintre elementele verbale iniţiale, în condiţiile în care acestea au un anumit rol în decodarea şi interpretarea textului, respectiv sunt vizate ca mijloace de îmbogăţire/activizare/nuanţare a vocabularului copiilor; vezi, de exemplu, cuvinte ca *voievod, sultan, mâţă* etc.); de asemenea, pot fi avute în vedere explicarea anumitor cuvinte/expresii chiar în procesul lecturii (prin sinonimie), „suplimentarea"/completarea ilustraţiilor din carte sau a textului ca atare cu imagini pe care cadrul didactic le consideră mai sugestive etc.

Etapele activităţii realizate prin **lectura cadrului didactic** sunt[270]:

- ***etapa pregătitoare*** – concretizată, pentru educator/educatoare, în activitatea anterioară prezentării în faţa copiilor (alegerea textului, accesibilizarea acestuia, dacă este cazul; pregătirea materialelor auxiliare etc.), iar pentru copii – în „intrarea" în atmosfera de poveste/de ascultare a unei poveşti (după eventuala familiarizare cu cartea din care se va citi);
- ***etapa realizării lecturii*** – cu valorificarea corespunzătoare a elementelor paraverbale şi nonverbale asociate celor verbale, cadrul didactic oferind nu doar un model de lectură, ci şi un exemplu de folosire a cărţii (darea filelor, eventuala folosire a semnului de carte după terminarea lecturii etc.); în funcţie de context, pe parcursul realizării lecturii pot fi arătate anumite imagini din carte, pot fi explicate simplu anumite cuvinte/expresii (cel mai frecvent prin sinonimie, fără a marca acest lucru, în ritmul firesc al lecturii), poate fi gândită o secvenţă de problematizare (de exemplu, când se observă diminuarea

[270] Vezi şi Preda 1999: 23-26.

atenției, a capacității de concentrare a unor copii, se poate cere copiilor ca, pornind de la o imagine din carte, să-și imagineze cum continuă povestea, urmând a avea ulterior confirmarea sau nu a ipotezelor avansate) etc.;

- *etapa finală* – constând în discuții despre textul audiat, copiii fiind încurajați să-și exprime impresiile, opiniile referitoare la întâmplări, la personaje, să formuleze întrebări, să facă trimiteri la alte texte cunoscute (similare din anumite puncte de vedere), să se uite din nou la imaginile din carte etc.

Trimiteri bibliografice

- Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichișan, Elvira, *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Ediția a 2-a, rev., București, Editura V&I Integral, 2002
- Bulc, Mihaela, *Metodica activităților de educare a limbajului în grădinița de copii*, Beiuș, Editura Buna Vestire, 2005
- Cucoș, Constantin, *Istoria pedagogiei: idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Iași, Polirom, 2001
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2002
- Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003
- Hansen, Kirsten; Kaufmann, Roxane K.; Burke Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*, Iași, Cermi, 1999
- Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurențiu Iulian; Cozma, Janina; Sorițeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și metodica activităților în grădiniță*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu", 2006
- Manolescu, Marin, *Predarea integrată a conținuturilor școlare*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 3/4, București, 2002, pp. 61-66
- Mitu, Florica; Antonovici, Ștefania, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ediția a 2-a, revizuită, București, Humanitas Educațional, 2005
- Pâslaru, Gabriela Crenguța (coord.); Turcu, Doina; Balint, Maria; Chiruță, Miorița, *Didactica învățământului preșcolar*, Bacău, Editura „Bacovia", 2003
- Preda, Viorica, *Copilul și grădinița*, București, Compania, 1999
- Rădulescu, Mihaela Șt., *Pedagogia Freinet*, Iași, Editura Polirom, 1999
- Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preșcolară*, Traducere și adaptare Magdalena Dumitrana, București, V&I Integral, 1998

- 🕮 Secrieru, Ana, *Orientări metodice privind aplicarea programei activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Galați, Școala Gălățeană, 2006
- 🕮 Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară*, Volumul I, Timișoara, Editura Aura, 2004
- 🕮 Vlad, Elena; Pop, Eugenia, *Ghid metodic pentru activitățile de educare a limbajului în învățământul preprimar*, Sibiu, Psihomedia, 2002

Capitolul 9

Coordonate ale unei didactici a comunicării

9.1. Comunicarea la nivel preşcolar – aspecte procesuale

Contextul educaţional şi, implicit, comunicativ reprezentat de mediul în care etapa preşcolarităţii se manifestă în forme organizate, sistematice, normate, instituţionale imprimă o serie de componente specifice procesului de comunicare desfăşurat în grădiniţă:

☞ *sfera subiectivităţii locutorului şi a interlocutorului* implică actualizarea/manifestarea în planul comunicării a unor trăsături distinctive, plasate diferit pe axa sintagmatică a transmiterii/receptării mesajului, în condiţiile în care comunicarea se poate realiza între educatoare/educator şi copil[271] (aşadar, cu diferenţe majore între particularităţile instanţelor locutoriale/alocutoriale, rolul cadrului didactic fiind cel de adaptare a demersului său comunicativ la specificul vârstei preşcolarilor şi, pe de altă parte, ale fiecărui copil), respectiv între copii preşcolari (situaţie în care, deşi subsumate aceluiaşi nivel de vârstă, diferenţele de ordin individual se pot constitui în premise ale perturbării procesului comunicativ – vezi, de exemplu, un copil care manifestă dificultăţi în pronunţie, exprimare *vs.* un copil la care acestea apar doar accidental), între copiii preşcolari şi părinţi/alţi adulţi/copii de vârste mai mari etc. (cu nuanţarea elementelor prezentate *supra*);

☞ *sfera intersubiectivităţii* reflectă raportul dintre subiectivitatea locutorului şi cea a interlocutorului, trimiţând în acelaşi timp către valenţele contextului relaţional – tipurile de relaţii stabilite între cadrul didactic şi copiii preşcolari, între copiii din aceeaşi grupă sau de la grupe diferite, între copil şi

---

[271] Vezi precizări privind comunicarea educatoare – copil, copil – copil (preponderenţa limbajului oral; diferenţă de statut, aspecte afective, persuasive, ludice, relaţionale implicate etc.) în Pâslaru 2003: 75-77. Aspecte importante ale relaţiei cadru didactic – copil vizează, de asemenea, acordarea de spaţiu, de libertate unul celuilalt, stabilirea unor raporturi echilibrate, iniţierea de către cadrul didactic a unor activităţi centrate pe interesele copiilor, stimularea demersurilor spontane de învăţare, realizarea de progrese „în parte pilotate de copii" – Rayna-Laevers-Deleau 1996: 260-263.

membrii familiei sale etc. – cu implicaţii şi în *planul contextualizării*: vezi diferenţele dintre maniera de a comunica a copilului cu educatorul/educatoarea, cu părinţii, cu alţi copii etc.; relevantă este, de asemenea, în acest caz, capacitatea cadrului didactic de a-şi adapta mesajul, modalitatea de transmitere a acestuia şi maniera de relaţionare cu particularităţile interlocutorului copil sau adult;

☞ *premisele* proiectării şi realizării demersului comunicativ sunt centrate pe:

- ☑ ideea plasării copilului în situaţii de comunicare diferite;
- ☑ stimularea implicării sale active în procesul comunicării (în diferitele sale ipostaze: ca locutor, ca interlocutor, ca „spectator", chiar ca „persoană despre care se vorbeşte");
- ☑ motivarea iniţierii de mesaje/situaţii comunicative;
- ☑ crearea de condiţii optime manifestării şi dezvoltării achiziţiilor copilului la nivelul limbajului şi a celorlalte componente ale formării sale;
- ☑ optimizarea socializării etc.;

☞ *codul* valorificat de către locutor în construirea mesajului se impune a corespunde celui utilizat de interlocutor în decodarea mesajului receptat; prin prisma diferenţelor relevate de sfera subiectivităţii (percepută bilateral), cadrul didactic/adultul este, în primul rând, cel care trebuie să aleagă în mod corespunzător codul, eventual să adapteze, să accesibilizeze unele dintre componentele acestuia; precizăm că nu este avut în vedere exclusiv codul lingvistic, ci acele „sisteme de semne" care pot transmite semnificaţii decodabile de către copiii de vârstă preşcolară (vezi, de exemplu, codul semnelor de circulaţie, codul gesturilor, „codul desenului" etc.);

☞ *canalul* de transmitere a mesajului are, de asemenea, valenţe specifice pentru activităţile desfăşurate în grădiniţă, prin prisma preponderenţei intuitivului ca principală coordonată a acestei etape; vizualul capătă, astfel, o pondere deosebită în educarea limbajului şi în realizarea comunicării, în asociere cu planul auditiv; a se vedea, în acest sens, şi mijloacele de învăţământ valorificate în învăţământul preprimar; precizăm că alegerea canalului trebuie să ţină cont şi de eventualii factori perturbatori care pot interveni pe parcursul derulării actului comunicativ (zgomote de fond, incapacitatea copiilor de a se mai concentra la mesajul oral etc.);

☞ *orizontul de aşteptare* al interlocutorului/interlocutorilor poate confirma sau infirma premisele iniţiale ale proiectării demersului comunicativ, în condiţiile în care locutorul are în vedere raportarea la acest orizont – vezi manifestarea intenţiei[272] cadrului didactic de a răspunde aşteptărilor copiilor prin construirea unui mesaj care să facă trimiteri la personaje îndrăgite de către aceştia, respectiv a celei de a surprinde, de a capta atenţia tocmai prin ineditul

---

[272] Intenţia reflectă, de fapt, măsura cunoaşterii copiilor de către cadrul didactic.

conținutului mesajului sau al manierei de a-l transmite (de exemplu, o activitate de convorbire centrată pe lumea jocurilor pe calculator, mimarea unui episod dintr-o poveste atunci când copiii – prin prisma activităților desfășurate anterior – s-ar aștepta la lectura poveștii etc.);

☞ *mesajul propriu-zis* reflectă, în planul conținutului și al formei, implicațiile componentelor actului comunicativ, în condițiile în care se vizează optimizarea acestui proces în general, în cadrul activităților desfășurate în grădiniță și în alte situații de comunicare pentru care este pregătit astfel copilul;

☞ *valențele contextului* conferă individualitate fiecărei manifestări în planul comunicării; se remarcă, în acest sens, implicațiile contextului personal (vezi *supra* subiectivitatea), interpersonal (intersubiectivitatea), circumstanțial (repere spațio-temporale, cauzale etc. – contextualizarea), social (ancorarea într-un plan mai general; socializare), cultural/cutumal (mentalități, tradiții, sărbători religioase/laice etc.), idiomatic (codul lingvistic folosit – aici, limba română, fără a exclude posibilitatea relaționării acesteia cu alte coduri lingvistice, în condițiile în care preșcolarii studiază limbi străine), politic (reflectarea politicii educaționale – vezi vârsta de intrare a copiilor în clasa I, reperele privind educația timpurie) etc.

Restrângând sfera analizei și interpretării în vederea delimitării coordonatelor unei didactici a comunicării, se remarcă faptul că procesul comunicativ implică plasarea educatorului/educatoarei, respectiv a copilului, în ipostaze diferite de la o situație de comunicare la alta:

- ☑ *ipostaza de codificare a unui mesaj* – prin valorificarea unui cod cunoscut sau nu de către interlocutor (de unde și posibilitatea generării de blocaje în realizarea comunicării prin nealegerea codului corespunzător sau, dimpotrivă, a motivării interlocutorilor în activitatea de asimilare a unui nou cod);
- ☑ *ipostaza de transmitere a unui mesaj*, folosind un anumit canal, apelând la valențele verbale, paraverbale, nonverbale ale comunicării, la o serie de materiale auxiliare, de mijloace audio-vizuale etc.;
- ☑ *ipostaza de receptare a unui mesaj* – bazată pe capacitățile perceptive ale cadrului didactic/copilului; trebuie avută în vedere, pentru optimizarea acestei secvențe a procesului comunicativ, utilizarea unui ton, timbru, ritm adecvate, a unei anumite intensități a vocii, a intonației corespunzătoare mesajului transmis etc.;
- ☑ *ipostaza de decodare (și interpretare) a mesajului* – implicând raportarea la codul cunoscut de către interlocutor și la relaționarea acestuia cu cel folosit de locutor în codificarea mesajului transmis;
- ☑ *ipostaza de asistare la „spectacolul" comunicării* în care sunt implicate persoane cunoscute sau nu copiilor, respectiv cadrului didactic (discuția părinte – copil, discuția copil – o persoană pe care educatorul nu o

cunoscuse în prealabil, „delegată” de părinți spre a participa la o anumită activitate desfăşurată în grădiniță, discuția dintre doi copii de la o altă grupă din grădiniță etc.).

Raportând aspectele procesuale ale comunicării la nivel preşcolar la reperele de ordin didactic ale etapei, se motivează astfel valorificarea, în cadrul activităților desfăşurate în grădiniță, a unor strategii de învățare şi exersare a ascultării active la preşcolari, a construirii (adaptate) a diverselor tipuri de mesaje – prin valorificarea unor coduri din sfere diferite (comunicarea verbală, pictură, muzică, sculptură, fotografie, cinematografie etc.), a raportării la situații de comunicare în care copiii nu sunt implicați ca locutor/interlocutor etc.

9.1.1. Repere în formarea/exersarea, la copilul preşcolar, a ipostazei de receptare şi decodare/interpretare a unui mesaj

În condițiile în care comunicarea implică, în general, raportarea la celălalt, la ceea ce transmite şi la maniera în care realizează acest lucru, cu atât mai mult în etapa socializării (vezi nivelul I al perioadei preşcolarității) se impune formarea şi exersarea la copii a ipostazei de receptare, respectiv de ascultare activă, de decodare/interpretare a mesajului în conformitate cu intenția comunicativă a vorbitorului.

Repere importante în derularea activităților de educare a limbajului în grădiniță (şi în alte contexte comunicative) devin, astfel:

☑ crearea condițiilor optime de receptare a unui mesaj, prin eliminarea/diminuarea influențelor factorilor perturbatori; vezi, de exemplu, alegerea celui mai potrivit canal de transmitere a mesajului, astfel încât să fie facilitată receptarea acestuia de către copil, precum şi motivarea implicării active a preşcolarilor în receptarea şi decodarea mesajului; pot fi realizate, în acest sens, jocuri de alternare a sonorului mai puternic/mai slab al unei înregistrări audio, a vorbirii în şoaptă cu cea normală, de pronunțare incompletă a unor cuvinte/propoziții, solicitându-li-se copiilor să reconstituie ce lipseşte/ce nu s-a auzit, stimulându-i astfel să fie receptori şi decodori atenți ai mesajului etc.;

☑ facilitarea discriminării, de către copii, a elementelor componente ale mesajului (uneori este necesară pronunțarea mai rară a unor cuvinte/expresii, respectiv asocierea verbalului cu gesturi indicative – eventual, chiar către elementele – obiecte – ființe etc. – la care se referă conținutul mesajului); se remarcă, în acest sens, importanța actualizării – prin exerciții, jocuri, în conversația cu preşcolarii – a perechilor paronimice, cu rol în identificarea fonemelor (sunete cu funcție distinctivă): vezi exemple de tipul *câine – pâine*, *mare – sare* (eventual, având ca premisă jetoane cu imaginile corespunzătoare),

car – var – sar (***Sar** să **car var***) , ,,***mac** în **sac** pentru gânsac*"; ,,*De pe **masă**, sus pe **casă**,/E **făină** sau **găină**?*" etc., precum şi valenţele metodei fonetice, analitico-sintetice (presupunând discriminarea propoziţiilor dintr-un context comunicativ, a cuvintelor dintr-o propoziţie, a silabelor dintr-un cuvânt, a sunetelor dintr-o silabă, secvenţe urmate de procesul invers, al reconstituirii elementelor superioare în plan structural: sunet – silabă – cuvânt – propoziţie);

☑ exersarea auzului fin, a atenţiei/capacităţii de concentrare; importantă este, din acest punct de vedere, ,,dozarea" ca temporalitate şi complexitate – în planul conţinutului şi al formei – a mesajului transmis; educatorul/educatoarea trebuie să supună atenţiei copiilor mesaje având un conţinut centrat pe interesele preşcolarilor, cu elemente corespunzătoare nivelului lor de aşteptare (fără a exclude surpriza, ca factor motivant, ca premisă pentru cunoaştere), prezentate într-o formă simplă, concisă, accesibilă, adaptată particularităţilor de vârstă şi individuale ale copiilor (vezi, de exemplu, preferinţa pentru mesajele dialogate şi narative *vs.* cele descriptive sau monologate – caracteristică a nivelului de vârstă, diferenţe în ceea ce priveşte vocabularul activ/pasiv al copiilor – trăsătură care poate fi şi de ordin individual – prin prisma influenţelor exercitate de mediul familial); jocuri didactice de tipul *Spune ce ai auzit, Telefonul fără fir, Mim* au, astfel, rolul de a-i plasa pe copii în ipostaza de a reda/reproduce ceea ce au receptat/decodat, respectiv de a diferenţia nivelul verbal al receptării de cel nonverbal;

☑ încurajarea atitudinii deschise a ascultătorului faţă de vorbitor; exerciţiu-joc pentru copii: 1. *Povestiţi-le colegilor ultimul episod din desenele animate preferate!* 2. *Povestiţi-le ceva colegilor* – aceştia stând însă cu spatele la copilul-vorbitor, fără a-i acorda interes; variantă – povestirea unei întâmplări în faţa marionetelor de la teatrul cu păpuşi, plasate cu faţa, respectiv cu spatele către copilul-vorbitor;

☑ stimularea cunoaşterii codului comunicării şi a valorificării acestuia în decodarea mesajului (contra-exemplu – transmiterea unui mesaj într-o limbă străină pe care copiii nu o studiază la grădiniţă);

☑ plasarea copilului în ipostaza de a reda ce a auzit, respectiv de a interpreta, de a spune ce a înţeles; pot fi transmise de către cadrul didactic şi scurte mesaje care, deşi valorificând acelaşi cod, să fie interpretate diferit de către copii, în vederea conştientizării de către aceştia, pe de o parte, a necesităţii implicării active în procesul receptării, inclusiv a elementelor nonverbale şi paraverbale asociate planului verbal şi, pe de altă parte, a existenţei posibilităţii de a interpreta diferit, nu neapărat corect sau greşit, un mesaj (de exemplu, *Doamna educatoare arată copiilor capra.* = ,,…arată capra pentru activitatea de educaţie fizică", ,,… arată capra din partea dreaptă a grădinii zoologice", ,,arată capra din cartea cu poveşti", ,,…arată marioneta" etc.);

☑ încurajarea copiilor preşcolari de a lua poziţie faţă de cele receptate/decodate/interpretate – prin asumarea rolului opus celui de vorbitor (întrebări adresate vorbitorului), respectiv prin însăşi reacţia lor etc.

Lectura educatoarei, povestirea, repovestirea (realizată de cadrul didactic sau de un copil – în acest caz accesibilizarea mesajului nemaifiind relevantă[273], în condiţiile manifestării de similitudini între caracteristicile copilului preşcolar), jocul didactic, audierea[274] unei poveşti/poezii etc. (în interpretarea unui actor/unor actori) ş.a. se constituie în contexte educative în care copilul devine conştient de rolul său. Importante sunt, în acest ultim caz (şi, adaptat, şi în celelalte situaţii), repere precum:

- „modelul" de receptor/ascultător atent pe care copilul preşcolar îl are în cei din jur – adulţi, copii etc. (vezi, în acest sens, sugestia realizării periodice a unor grupe mixte – din copii de la grupe diferite din grădiniţă – pentru derularea unor activităţi de audiere[275]);
- încurajarea exprimării impresiilor, opiniilor referitoare la ceea ce s-a audiat, a formulării de întrebări, a „reproducerii" unor anumite pasaje (de exemplu, a celor care le-au plăcut în mod deosebit copiilor, a celor care le-au amintit de un alt personaj/de o altă poveste/de o altă întâmplare – cu trimiteri către acestea), a modificării anumitor perspective a episodului audiat (*Ce s-ar întâmpla dacă...? Cum aţi fi vrut să se termine...? Dacă toate acestea se petreceau...pe altă planetă, ...?* etc.);
- stimularea actualizării valenţelor nonverbale ale comunicării – prin asocierea, la textul audiat (cu precădere, în condiţiile în care acesta este cunoscut copiilor), de gesturi, mişcări, expresii ale feţei (se ascultă şi, în acelaşi timp, „se mimează"), nonverbalul devenind astfel o formă de feed-back privitor la receptarea şi decodarea corectă a verbalului;
- gradarea realizării acestui tip de activitate, stimularea curiozităţii copiilor – a se avea în vedere, de exemplu, posibilitatea audierii „în episoade" a unei poveşti, a unei succesiuni de întâmplări din viaţa lui ... [+ un nume de copil/un nume de personaj „din lumea celor care nu cuvântă"] etc.;
- educarea auzului – vizându-se facilitarea discriminării anumitor categorii de sunete, a plasării acestora în grupele corespunzătoare: *Cine face aşa?* – zgomote din natură – vântul, foşnetul frunzelor, ploaia etc.; zgomote din contexte familiare copiilor – un pix scăpat din mână, un

---

[273] De precizat că receptarea şi decodarea/interpretarea unui mesaj de către copii sunt facilitate, în principiu, de plasarea în rolul de vorbitor tot a unui copil.
[274] Dumitrana 1999: 29-34.
[275] Dumitrana 1999: 30.

geam spart, o foaie de hârtie strânsă în mână, o uşă care scârţâie etc.; *Cine vorbeşte aşa?* (voce masculină/feminină, de copil, de persoană în vârstă, de persoană veselă – care râde/supărată – care plânge/dezamăgită – care oftează) etc.

9.1.2. Repere în formarea/exersarea, la copilul preşcolar, a ipostazei de codificare şi transmitere a unui mesaj

Procesul comunicării implică – din perspectiva subiectului locutor/a emiţătorului – manifestarea intenţiei comunicative, concretizată în ancorarea mesajului ce urmează a fi transmis într-o succesiune cauză – efect (etapa de „proiectare" a mesajului, adesea insesizabilă în comunicarea curentă); acest proces influenţează, de altfel, ipostazele avute în vedere în acest subcapitol: ipostaza de codificare a mesajului şi cea de transmitere a acestuia: în condiţiile în care emiţătorul asociază mesajului său o anumită finalitate, explicită sau implicită, este motivat în selectarea optimă a codului, a canalului şi a manierei – plasată diferit, de la caz la caz, între subiectiv şi obiectiv – de a valorifica atât codul, cât şi canalul (vezi, de exemplu, situaţia în care o persoană transmite un mesaj astfel încât doar un interlocutor dintre cei prezenţi în situaţia de comunicare respectivă să-l recepteze şi decodeze în conformitate cu intenţia sa comunicativă: vorbeşte în şoaptă sau foloseşte un anumit cod verbal/extraverbal etc.).

În cadrul demersului instructiv-educativ derulat în grădiniţă, cadrul didactic oferă un model de emiţător, important este însă ca şi copilului preşcolar să-i fie atribuit/„încredinţat" acest rol (vezi şi cazurile în care copilul manifestă reţinere în a se manifesta verbal, cadrul didactic fiind cel care trebuie să creeze o atmosferă favorabilă comunicării/autocomunicării, stimulativă pentru copii din punctul de vedere al valorificării limbajului ca formă de exprimare/exteriorizare[276] a gândurilor, sentimentelor).

Plasarea copilului preşcolar în ipostaza de codificare a mesajului implică alegerea de către acesta a elementelor codului cunoscut, astfel încât acestea să poată fi decodate de către interlocutorul adult sau copil (de aici şi situaţiile în care copilul nu mai comunică atunci când, datorită unor factori perturbatori – de exemplu, pronunţarea cu dificultate[277] a anumitor sunete,

---

[276] Vezi întrebări-pretext pentru (auto)comunicare de tipul *Ce ţi-ar plăcea să faci?*, *Ce daruri ţi-ar plăcea să primeşti?*, *Ce faci acasă?*, *Unde mergem în excursie?* etc. (Alexandru-Filipescu 1983: 58-59).

[277] Dificultăţile în pronunţie/exprimare se pot constitui în blocaje ale comunicării, alături de elemente precum: diferenţe de „percepţie", stereotipii, grad excesiv al emotivităţii manifeste, experienţa negativă în comunicare, factori perturbatori existenţi în mediu/context etc. – Pâslaru 2003: 79-81.

grupuri de sunete – nu este înțeles de către cei din jur, precum și cazurile în care copilul așteaptă confirmarea înțelegerii a ceea ce a spus, eventual repetarea de către adult a formei corecte a cuvântului etc.); rolul cadrului didactic este de a stimula actualizarea, de către copii, a codului cunoscut și de a întări acțiunile pozitive ale acestora astfel – pot fi avute în vedere, în acest sens, activități în care, pornind de la imaginea de pe un jeton, de la un tablou, de la o etichetă, de la un panou publicitar etc., copiii să fie încurajați să comunice cât mai multe informații; fiecare poate spune altceva despre elementul/elementele din imaginea respectivă, eventual același element poate fi numit altfel, folosind de fapt componente ale aceluiași cod (*Drumul nu este drept./Drumul este ca un șarpe/Drumul este șerpuit/Strada este șerpuită.* etc.); de asemenea, același mesaj poate fi codificat valorificând verbalul și nonverbal (*Drumul este...[+ gestul care indică ideea de șerpuire]*), desenul drumului sau, în alt plan, reprezentarea grafică a propoziției etc. (așadar, elemente diferite ale aceluiași cod, coduri diferite pentru același mesaj – important este ca și receptorului să-i fie cunoscut codul respectiv).

Cea de-a doua direcție a coordonatei emițătorului în procesul comunicării – formarea/exersarea ipostazei de transmitere a mesajului de către copil – presupune:

- ☞ pronunțarea[278] corectă a sunetelor;
- ☞ articularea corectă, completă a cuvintelor;
- ☞ folosirea unei intonații corespunzătoare mesajului;
- ☞ reglarea respirației, a ritmului vorbirii, a tonului, a intensității vocii[279] etc.;
- ☞ asocierea elementelor verbale cu cele extraverbale (gestică, mimică, direcție a privirii, apropiere/depărtare de interlocutor etc.), înțelegerea – de către copil – a importanței acestora în transmiterea mesajului (un gest indicativ poate facilita decodarea mesajului de către persoana cu care se vorbește; vezi și exemplul educatoarei, care poate „explica” un cuvânt nou prin indicarea imaginii/obiectului etc.);
- ☞ conștientizarea posibilității de a alege și alt canal de transmitere a mesajului decât cel oral, familiar copiilor (pot desena Moșului o scrisoare, pot filma sceneta de la serbare și trimite înregistrarea bunicilor, până vor ajunge să le povestească ei înșiși cum a fost etc.);

---

278 Sugestii pentru gimnastica aparatului fono-articulator (jocul *În oglindă*, concursurile de strâmbături) – în Dumitrana 1999: 67-58.

279 Vezi și principiile studierii (predării-învățării) limbajului – ca perspectivă asupra elementelor care facilitează comunicarea, constituindu-se în același timp în condiții ale realizării acesteia – Palmer 1965.

☞ stimularea implicării copiilor în actul comunicativ în calitate de emițători de mesaje – sunt valorificate în acest sens, în grădiniță, în cadrul activităților de educare a limbajului (şi nu numai), secvențe vizând:

- ☑ salutul adresat persoanei întâlnite într-un anumit moment al zilei;
- ☑ prezentarea – de către copil – a unei persoane alteia aflate în aceeași situație de comunicare: un copil îl prezintă mamei pe prietenul său cel mai bun de la grădiniță, pe domnul care l-a ajutat, în timpul vizitei la grădina zoologică, să-și găsească umbrela pierdută etc.;
- ☑ solicitarea, de către copil, a ajutorului într-un anumit context (de exemplu, când nu poate lua o carte de pe raftul de sus al bibliotecii, când a răsturnat din greșeală vasul cu apă, când nu a înțeles sensul unui cuvânt/al unei expresii din textul audiat, când nu a recunoscut un element dintr-o imagine etc.);
- ☑ solicitarea, oferirea, transmiterea de informații: prin întrebări adresate educatoarei/educatorului, altui adult, unui coleg etc., prin enunțuri în care anunță anumite evenimente sau care conțin informații transmise de altcineva (de un părinte, de un coleg etc.);
- ☑ descrierea unui obiect, a unui element din planul uman sau din planul naturii, a unuia imaginat de copii (*Cum aș vrea să fie jucăria mea, Cum aș vrea să arate, altfel, soarele, Ce rochiță aș alege pentru păpușa mea preferată, Cum arată mașina de curse pe care vreau să o conduc* etc.), a unui personaj[280] dintr-un text cunoscut;
- ☑ repovestirea de către copii a unor pasaje din texte cunoscute, a unei întâmplări povestite inițial de unul dintre părinți, de un prieten etc.;
- ☑ povestirea cu elemente reale: o știre, o situație din grădiniță/de acasă/de pe stradă etc.;
- ☑ povestirea cu elemente imaginare (imaginate/create de către copii sau reflectate în literatura pentru copii, în filme, desene animate pentru copii etc.) – povestire realizată de copii pornind de la un început/sfârșit[281] dat, de la o imagine/succesiune de imagini, de la o jucărie, prin modificarea unei perspective (de loc, timp,

---

[280] Pentru valorificarea teatrului de păpuși în descrierea personajelor, vezi Duță 2006: 7-10.
[281] Mai rar, la grupa mare și pregătitoare.

personaj, episod al acţiunii etc.), după o temă dată, povestire creată de copii[282] (după modelul educatoarei) etc.;

☞ cultivarea încrederii copiilor în aspectele pozitive ale iniţierii comunicării în anumite contexte, ale angajării în comunicare (şi) ca emiţători, precum şi formarea/exersarea deprinderii copiilor de a se raporta la datele contextului atunci când transmit un mesaj: cui se adresează, cum, când etc.

9.1.3. Repere în formarea/exersarea, la copilul preşcolar, a ipostazei de implicare în dialog

Dialogul ca modalitate de comunicare a preşcolarilor şi a preşcolarului cu adultul/adulţii prezintă o serie de trăsături care-l individualizează (în planul etapelor copilăriei) şi a căror cunoaştere se constituie în premisă de proiectare şi realizare a activităţilor la această vârstă; astfel, trebuie avute în vedere (în concordanţă cu posibilităţile fiecărei perioade de dezvoltare[283]):

- ☑ alternanţa replicilor;
- ☑ atitudinea faţă de interlocutor, orientarea către acesta;
- ☑ adaptarea la interlocutor[284] şi la situaţia de comunicare, în general;
- ☑ construirea replicilor (enunţiative, interogative, exclamative);
- ☑ organizarea replicilor, succesiunea acestora (pe diferite scheme posibile: interogativ – enunţiativ – interogativ/enunţiativ…);

---

[282] Sugestii pentru povestiri create de copii (Tudoran-Sabău-Antal 2004: 46): *Fapte bune, Povestea fulgului de nea, O întâmplare hazlie, Scrisoare către Moş Crăciun, O surpriză pentru mama, O faptă bună, Întâmplări din vacanţă* etc.

[283] Vezi, de exemplu, caracterizarea conversaţiei dintre copiii mai mici, care „poate să pară adesea săracă, raportându-se numai la câteva teme care oglindesc o penurie de idei şi în acelaşi timp oglindesc interesele copilului la această vârstă. Se remarcă orientarea rapid modificată a secvenţelor dialogului şi totodată dificultăţi în sesizarea sensului replicilor partenerului, oscilaţii (atât în ceea ce priveşte grupările dintre parteneri cât şi temele discuţiilor) şi, totodată, replici repetate până la saţietate, lipsa de variaţie a conţinutului şi formei comunicării, absenţa mijloacelor de argumentare şi de susţinere a conversaţiei" – Slama-Cazacu 1999: 303-304. De asemenea, elemente din „grila comportamentelor" preşcolarului: participă la activitate ca vorbitor şi ascultător, ascultă cu atenţie un mesaj, pronunţă corect sunetele limbii române, poate compara două sau mai multe obiecte etc. – Andrei 2006: 38-40.

[284] O observaţie interesantă este, în acest sens, faptul că „la copil, adaptarea la partener are […] aspecte specifice, datorate, în primul rând, afectivităţii care este dominantă în conduita copilului (întreruperea partenerului, de exemplu, sau deficienţe în „focalizarea" dialogului – adică momente în care domină o preocupare de interes actual, din care cauză fiecare partener vorbeşte despre altceva)" – Slama-Cazacu 1999: 303.

☑ utilizarea codului corespunzător;
☑ valorificarea verbalului, a nonverbalului şi a paraverbalului;
☑ raportarea la tema de discuţie;
☑ atitudinea faţă de eventualii factori perturbatori în desfăşurarea comunicării etc.

Activităţile de convorbire/convorbire după ilustraţii/imagini, jocurile de rol, anumite jocuri didactice[285], secvenţe ale activităţilor de observare, lectură după imagini[286] etc. se constituie, din această perspectivă, în pretexte ale creării de contexte dialogate în care să se implice copiii preşcolari, ca locutori, interlocutori sau ca manifestare a ultimei ipostaze prezentate *supra*, cea de asistare la „spectacolul comunicării" – pot fi valorificare, în acest sens, şi secvenţe dialogate înregistrate în care copiii să identifice roluri, replici, modalităţi de relaţionare – de exemplu, formule de politeţe folosite – , gesturi asociate cuvintelor, expresii sugestive ale feţei, situaţii de comunicare doar prin mimică sau printr-un gest, consecinţele tonului neadecvat asupra interlocutorului etc.; copiii pot fi, de asemenea, antrenaţi într-o activitate de „valorizare" a secvenţei audiate sau vizionate, prin ridicarea unor palete cu + sau – , ☺ sau ☹, arătând de ce le-a plăcut/nu le-a plăcut ce au văzut/auzit, dacă le-ar plăcea să participe la un astfel de dialog, ce „rol" le-ar plăcea să joace în contextele respective, ce ar modifica în „replicile" lor, despre ce (altceva) le-ar plăcea să discute, cu cine, ce dialoguri ar fi înregistrat/imaginat ei etc.

Ca forme particulare ale valorificării dialogului în comunicare, pot fi proiectate şi realizate cu preşcolarii activităţi centrate pe intervievarea anumitor persoane reale, personaje din poveşti (cu intrarea în rolul respectiv a cadrului didactic sau a unui copil), elemente ale naturii (gerul, fulgerul, soarele etc.), obiecte (pensonul vesel, stimulentul, enciclopedia ilustrată etc.), interlocutori imaginaţi de copii etc., precum şi activităţi gândite ca emisiuni pentru copii, cu invitaţi copii, cu teme de discuţie alese de aceştia sau de „realizatorul emisiunii" etc.; microfonul devine, în aceste tipuri de activităţi, simbolul evident al persoanei care vorbeşte, care s-a transformat din ascultător în vorbitor, conştientizând-se astfel ideea de schimbare a rolurilor în cadrul dialogului şi realizându-se exerciţiul ascultării şi al comunicării prin încadrarea într-o „disciplină" a acestui proces (acelaşi exerciţiu poate fi realizat, de exemplu, prin

---

[285] În general, lectura după imagini, povestirea, repovestirea, povestirea creată, poezia, jocul didactic, jocul-exerciţiu pentru exprimarea corectă şi convorbirea tematică sunt prezentate ca forme de realizare a strategiilor de îndeplinire a obiectivelor şi conţinuturilor activităţilor de dezvoltare a vorbirii copiilor preşcolari – Moale 2005: 21.
[286] Vezi capitolul 8.

utilizarea unor căşti cu microfon – demonstrându-se astfel imposibilitatea de a asculta şi a vorbi – funcţional/util – în acelaşi timp).

9.1.4. Elemente de limbaj citit-scris

Limbajul citit-scris implică, la orice nivel de vârstă, cunoaşterea şi valorificarea unui anumit cod atât în etapa de receptare şi decodare/interpretare a unui mesaj, cât şi în cea de codificare şi transmitere a acestuia; procesul se realizează în condiţii optime prin asimilarea, fixarea şi actualizarea corespondenţelor dintre semnele subsumate sferei oralului, respectiv sferei scrisului (vezi, de exemplu, corespondenţa foneme – grafeme, intonaţie – semne de punctuaţie etc.).

Cu precădere în etapa preşcolarităţii, aceste elemente trebuie nuanţate în direcţia conştientizării, de către copil, a posibilităţii de a comunica prin semne – desene, litere etc. încărcate de semnificaţie. În acest sens, este necesară familiarizarea copiilor, pe de o parte, cu „citirea" unor ilustraţii, semne convenţionale (semne vizuale – de circulaţie, de marcare a unor clădiri etc.; semne auditive – fluier de locomotivă, semnal sonor caracteristic maşinii Salvării, Pompierilor, Poliţiei, poliţistului etc., sunet de clopoţel, de sonerie – acasă, la grădiniţă etc.), cu asocierea sunet – literă, cuvânt – cifră etc. şi, pe de altă parte, cu tehnica redării acestora şi a comunicării prin desene, litere, semne de diferite tipuri, în general.

Din această perspectivă, trei sunt direcţiile principale care trebuie avute în vedere cu precădere în ciclul preprimar:

(a) formarea şi exersarea capacităţilor de receptare-„citire" a unui mesaj – cu formarea şi fixarea pronunţării corecte a sunetelor limbii române şi a regulilor exprimării corecte;

(b) familiarizarea cu „instrumentele" muncii intelectuale, în general, cu elementele componente ale acestora: cărţi, caiete, coli de scris, pagină, filă, titlu, autor, reviste etc., precum şi cu diferitele forme pe care le pot lua mesajul scris (nume de străzi, titluri de filme, firme, denumiri de produse – etichete etc.) şi comunicarea de tip vizual în ansamblul său (prin diferite simboluri, embleme etc.);

(c) formarea şi exersarea priceperilor şi deprinderilor de utilizare a instrumentelor de scris/desenat (ţinuta corectă la masă/pe scaun/în bancă, aşezarea corectă a foii/caietului, poziţia corectă a mâinii, ţinerea şi utilizarea instrumentului de scris etc.) – iniţial în etapa de redare[287], apoi în cea de construire de mesaje pe baza codului scris/desenat.

---

[287] Vezi, de exemplu, scrierea semnelor grafice: linia dreaptă orizontală, verticală, oblică spre stânga/dreapta; linia frântă, curbă, ondulată, segmentul de linie/dreaptă, punctul,

Subliniem, în acelaşi context, necesitatea diferenţierii de către copilul preşcolar a pasajelor scrise de secvenţele desenate, deşi ambele purtătoare de sens (însă în maniere diferite, în măsură diferită), precum şi a asocierii desen/imagine – cuvânt scris (denumind obiectul/elementul din imagine); astfel, scaunului pe care se aşează copilul i se asociază cuvântul spus, imaginea scaunului pe un jeton/pe o planşă, precum şi cuvântul scris (chiar şi scârţâitul unui scaun, într-un anumit context).

Se pot asocia, de asemenea, imagini şi cuvintele corespunzătoare acestora pe:

- dulapurile/sertarelor destinate copiilor;
- în catalogul grupei (un copil poate fi, zilnic, asistentul doamnei educatoare în notarea semnelor P = prezent, A = absent în catalog, a cifrelor corespunzând numărului de buline albe primite de fiecare copil etc.);
- compartimentele corespunzătoare diferitelor materiale utilizate de copii la grădiniţă: culori, cărţi, caiete, jucării, foarfece, aţă etc.;
- calendar – cu numele zilelor şi, eventual, cu activităţile propuse;
- graficul responsabililor[288] cu îngrijirea florilor, aşezarea scăunelelor/măsuţelor, pregătirea diferitelor materiale etc.;
- tabloul sărbătorilor: Sărbători naţionale, Sărbători religioase, zilele de naştere ale copiilor etc.;
- harta timpului/meteo (dimineaţă, la prânz, după-amiază etc.);
- topul personajelor/al cântecelor/al poeziilor etc;
- invitaţii trimise părinţilor cu diferite ocazii etc.

Importantă este, în acest sens, precizarea că „scopul nostru este acela de a adapta copiii la limbajul scris, nu de a adapta cartea la limbajul copiilor."[289]. Demersul dinspre familiarizarea copiilor preşcolari cu elementele citit-scrisului până la învăţarea şi actualizarea acestora în diferite contexte implică un parcurs firesc de la recunoaşterea semnelor grafice/literelor/cifrelor către numirea acestora, de la scrierea (literelor, cifrelor, semnelor de punctuaţie etc.) după

---

zaua, bucla, nodul, bastonaşul cu întorsătura în jos/sus, jumătate de oval spre stânga/dreapta, combinaţii ale acestora etc., cel mai frecvent în cadrul unor teme care să implice funcţionalitatea acestor elemente, nu reproducerea lor în sine: vezi, în acest sens, exemple pentru grupa mijlocie – puncte, linii orizontale, verticale, oblice, şerpuite – sub forma unor teme ca: *Puncte pe umbreluţă/petalele florii/aripioarele fluturaşului, batistă etc.; Linii pe covor, Linii pe caiet, Franjuri, Şine de tren, Gard, Drumul spre bunica* etc. – Moraru 2003: 75.

[288] Vezi şi sugestii privitoare la „tabelul responsabilităţilor", alături de ideea realizării unui „jurnal" al grupei – Preda 1999: 37-38, Schulman Kolumbus 1998: 67 (tabelul responsabilităţilor, calendarul, tabelul meteorologic, etichetele).

[289] Boca-Miron, Chichişan 2002: 71.

model până la scrierea acestora după dictare sau din proprie inițiativă, având ca scop transmiterea unui mesaj în formă scrisă. Importantă este, de asemenea, ideea de potențare, la copiii preșcolari, a funcționalității scrisului:

- numele – semnarea lucrărilor puse la expoziție;
- scrisori către Moș Crăciun/Moș Nicolae, către Iepuraș, către prieteni/rude din alte localități etc.;
- invitația adresată părinților la serbare;
- felicitarea pentru o persoană dragă;
- afișul de anunțare a unui concurs, a unei serbări etc.;
- SMS, Messenger, e-mail;
- rețete scrise de medic;
- cartea de bucate;
- lista de cumpărături;
- carnețelul/scrisoarea în care cadrul didactic scrie părinților care este tema săptămânii viitoare, care sunt elementele de decor și vestimentație necesare scenetei etc.

Jocul didactic poate fi, de exemplu, valorificat în exersarea comunicării scrise – vezi și asocierea cu textul funcțional (scrisoarea, felicitarea, invitația etc.), prin prisma utilității pe care semne de diferite tipuri, litere, cifre, desene etc. o au în cadrul acestuia.

Cuvântul-cheie corespunzător acestei realități a preșcolarității, *alfabetizarea* – ca „alfabetizare emergentă" – presupune așadar, prin prisma celor prezentate *supra*, „conștientizarea timpurie de către copii a limbajului scris", precum și „atitudinea lor față de acesta"[290], constituindu-se, de altfel, în primul stadiu în procesul de abordare/dobândire a citit-scrisului[291].

Important este să se asigure înțelegerea rolului scrisului, a semnificațiilor pe care acesta le cuprinde, pentru a motiva copiii să-și dorească accesul la aceste surse; deosebit de relevante devin, astfel, pentru evoluția ulterioară a copilului, episoadele de „atenție împărtășită"[292], când adulții citesc alături de copii, împreună cu aceștia, cărți cu imagini. Lectura după imagini[293] (desfă-

---

[290] Whitehurst&Lonigan, apud Schaffer 2005: 290. Pentru alte opinii prezentate în literatura de specialitate, vezi Dumitrana 2001.

[291] Pentru „educarea limbajului în vederea pregătirii copilului pentru etapa de citit-scris"/metoda fonetică, analitico-sintetică, vezi și Pâslaru 2003: 111-117. Exemple în Secrieru 2006.

[292] Schaffer 2005: 303.

[293] Vezi sugestii pentru activitățile de lectură după imagini atât în activitățile de educare a limbajului, cât și în cadrul altor arii curriculare – Educarea limbajului: *Familia mea, Copiii la serbare, O faptă bună, De ziua mamei, Jocurile copiilor iarna, La școală, La plimbare, Vine Moș Crăciun, Satul natal, O zi la grădiniță, La culesul fructelor, În*

şurată acasă sau în grădiniţă, dirijată în măsură diferită de la caz la caz, în prezenţa sau nu, ulterior, a adultului) se constituie din această perspectivă într-o altă formă de „citire”, de actualizare a unor semnificaţii prin asocierea lor cu semne ale unui anumit cod (de data aceasta, cel al imaginilor, formelor, culorilor etc.).

Se fixează astfel ideea generală de comunicare printr-un sistem de semne încărcate de semnificaţie, precum şi rolul instrumentelor/elementelor de comunicare scrisă, în vederea stimulării interesului pentru lectură şi a pregătirii preşcolarului pentru etapa de citit-scris din clasa I.

9.2. Elemente de construcţie a comunicării – posibilităţi de abordare

Conţinuturile subordonate domeniului limbii române, abordate nu prin prisma teoretizării, ci a actualizării lor în comunicare, deci ca elemente de construcţie a acesteia, implică familiarizarea şi fixarea – prin utilizare în contexte similare/diferite – la copiii preşcolari a componentelor codului lingvistic la nivel

- ☞ segmental: enunţuri, cuvinte şi diviziuni ale acestora (sufixe, prefixe, sufixoide, prefixoide, particule/forme lexicale valorificate în cadrul compunerii, al flexiunii, al concretizării raporturilor sintactice etc.);
- ☞ suprasegmental: accent, pauză, intonaţie etc.,

în plan:

- ☑ paradigmatic – în vederea cunoaşterii componentelor sistemului – vezi elementele din vocabularul fundamental şi din masa vocabularului, seriile sinonimice, paronimice, polisemice, formele diferite pe care le ia flexiunea unui cuvânt etc.;

---

excursie, Povestea fulgilor de nea, Întâmplări din vacanţă, Povestiri cu început dat etc. (Tudoran-Sabău-Antal 2004: 45); Cunoaşterea mediului: *La plimbare, În grădina zoologică, Familia mea, Afară ninge (plouă), Casa noastră, Munca oamenilor în grădină, A sosit toamna, Pădurea şi foloasele ei, Cum circulăm pe stradă (prin sat, oraş), Din munca părinţilor noştri, Aspecte din viaţa de familie, Curiozităţi ale naturii, Copiii cresc şi ocrotesc animalele, Locuri frumoase din ţara noastră, De ziua celor dragi, Moş Crăciun împarte daruri, O meserie frumoasă, În excursie la munte, La şcoală* etc. (Tudoran-Sabău-Antal 2004: 50); Educaţie pentru sănătate: *Povestiri istorice* (D. Almaş), *La plimbare prin oraşul (satul) nostru, Cum circulăm?!, La mare, La munte* etc. (Tudoran-Sabău-Antal 2004: 52) etc.

☑ sintagmatic – al îmbinării[294] corecte, coerente, logice, funcţionale a componentelor sistemului în cadrul comunicării.

9.2.1. Abordarea elementelor de fonetică/fonologie a limbii române la nivelul preşcolarităţii

Sunetele limbii române, grupurile de sunete, sunetul şi litera, silaba, regulile de despărţire a cuvintelor în silabe, accentul, intonaţia, semnele de punctuaţie etc. sunt vizate în cadrul activităţilor de educare a limbajului în grădiniţă prin prisma recunoaşterii acestor elemente de construcţie a comunicării (orale şi scrise), a conştientizării valorii lor şi a exersării utilizării lor în contexte concrete, în situaţii de comunicare reale sau construite, (re)create.

Prin raportare la modelul oferit de cadrul didactic[295], de copii înşişi (în anumite cazuri), respectiv de secvenţe înregistrate ilustrând actualizarea corectă a elementelor de limbă română literară, ca şi prin crearea de contexte favorizând/stimulând implicarea copiilor în acest proces, sunt abordate implicit conţinuturile subsumate nivelului fonetic/fonologic al limbii:

✎ ***sunetele limbii române***: recunoaşterea, discriminarea sunetului (aflat în poziţii diferite – iniţială, mediană, finală – în cadrul cuvântului), pronunţarea corectă a acestuia, exemplificarea de cuvinte conţinând un anumit sunet în ipostaze diferite – prin *A spus bine?* (pronunţarea anumitor sunete/grupuri de sunete, asocierea unor onomatopee cu realităţile corespunzătoare generării acestora), *Caută cuvântul potrivit!* (corespunzător plasării unui anumit sunet în poziţie iniţială/mediană/finală), *Cine face aşa?* (onomatopee actualizând anumite sunete – elemente din planul naturii cărora li se asociază interjecţiile respective), *Jocul sunetelor*, *Cu ce sunet începe (sfârşeşte) cuvântul?*, *Găseşte repede şi bine!* (cuvinte care conţin un sunet dat), *Sforăie calul*, *Bate gongul*, *Fă/spune ca mine?* (vezi şi posibilitatea exersării pronunţării unui sunet în structuri repetitive de tipul „*Luna lacul luminează,/lebăda pe el pluteşte,/Lunecând pe luciul apei,/Capu-n pene-şi odihneşte.*[296]), *Focul şi vântul*, *Cocoşul şi gâsca*, *Şarpele şi albinuţa*, *Trenul şi vântul* (exersarea pronunţării corecte a unor sunete)[297] etc.;

---

[294] Vezi exemple de exerciţii, jocuri etc. valorificate în acest sens în: Alexandru-Filipescu 1983, Antonovici-Nicu 2003, Bârsan 1995, Kelemen 2006, Măican-Măgură 2004, Moraru-Mateescu 2003, Pintilie 1999, Secrieru 2006, Schulman Kolumbus 1998, Taiban 1976, Vrăşmaş 2007 etc.

[295] Pentru necesitatea abordării ştiinţifice a foneticii/fonologiei în grădiniţă, vezi Dănilă 2003: 56.

[296] Cîrloganu 2006: 76-77.

[297] Bârsan 1995: 39-47, Pâslaru 2003: 90-91; Zamfir 2007: 62-65 etc.

corespondența sunet – literă: recunoaşterea raportului, familiarizarea cu acesta, recunoaşterea literei şi exemplificarea de cuvinte care conțin sunetul corespunzător în poziții diferite, scrierea literelor, a unora dintre semnele grafice care intră în componența acestora – *Scriu..., spun...* (se alege un jeton cu o literă, se pronunță sunetul corespunzător), *Ghiceşte la ce m-am gândit!* (se arată jetonul cu o literă, exemplificându-se cuvinte care conțin sunetul respectiv), *Detectiv de... litere* (identificarea unei litere în contexte diferite: pe jetoane, planşe, tăieturi din ziare, afişe, reclame, numele copiilor scrise pe dulăpioare/sertare, etichete, orar, calendar etc.), *Ajutăm...oaia să-şi găsească blana; rochița – bulinele; covoraşul – franjurii/modelul; ploaia – picurii/fulgerele; soarele – razele* etc. (exersarea scrierii – funcționale – a unor semne grafice), exersarea scrierii de litere, silabe, cuvinte etc. (respectând ritmul de dezvoltare al copilului preşcolar);

silaba: despărțirea cuvintelor în silabe, precizarea numărului de silabe dintr-un cuvânt; identificarea locului silabei în cuvânt, exemplificarea de cuvinte care conțin o silabă dată în poziție inițială, mediană, finală, respectiv de cuvinte care conțin un anumit număr de silabe – *Jocul silabelor, Câte silabe are cuvântul?, Găseşte un cuvânt cu tot atâtea silabe!*[298], *Cuvântul care respiră de două/trei ori, Detectiv de...silabe/Găseşte silaba!*, variante de *Loto, Domino* etc.;

accentul, pauza, ritmul, intensitatea: accentuarea corectă a cuvintelor, respectarea pauzelor în vorbire, ritmul vorbirii, intensitatea vocii – *Repetă după mine!* (exersarea accentuării corecte a cuvintelor), *Păcălitorul din cuvinte* (actualizarea prin joc a formelor omografe: *copii, copii; veselă, veselă; Andrei, Andrei*), *Jocul telegrafului/Stop!* (variante de joc centrate pe rolul pauzei în vorbire), *Ne grăbim...ne relaxăm* (diferențe de ritm al vorbirii), *În împărăția lui Şopticel, Telefonul fără fir, Aproape – departe, Ne jucăm cu...sonorul* (diferențieri ale intensității cu care se pronunță – pentru ultimul exemplu, palete cu +, – sau o telecomandă uriaşă, eventual confecționată chiar de copii) etc.;

intonația, semnele de punctuație: diferențierea curbelor intonaționale corespunzătoare construcțiilor enunțiative, interogative, exclamative sau neexclamative, exersarea acestora, asocierea lor cu semnele de punctuație (eventual, în forme stilizate, ca personaje, ca figurine cu mimici expresive etc.) – *Spune – întreabă – miră-te/bucură-te!, Prezentatorul de ştiri, Interviul, Sensibilul, Ce mi se potriveşte?, Detectiv de...semne de punctuație, Întrebare a mirare când e constatare* etc.

[298] Bârsan 1995: 35-38.

9.2.2. Perspective aplicative (la nivel preşcolar) asupra vocabularului limbii române

Nivelul lexical-semantic al limbii române – reprezentat în etapa preşcolarităţii prin unităţi precum cuvântul/expresia (unitatea lexicală), structura vocabularului, sensul cuvintelor, familia de cuvinte, câmpul lexical, relaţii semantice între cuvinte (sinonimie, antonimie, omonimie, paronimie, polisemie), îmbogăţirea vocabularului (mijloace interne, mijloace externe) – implică, pe de o parte, familiarizarea copiilor cu elementele sistemului şi, pe de altă parte, formarea/exersarea deprinderii acestora de a le actualiza în anumite contexte; se vizează astfel atât activizarea vocabularului preşcolarilor, cât şi îmbogăţirea, nuanţarea acestuia.

Prin ancorarea lexicului şi a coordonatelor semanticii în comunicarea curentă şi/sau în acte comunicative subordonate unor situaţii create, respectiv textelor literare, activităţile de educare a limbajului[299] vizează:

✎ ***lexicul*** ca ansamblu de unităţi lexicale: cuvântul/expresia, unităţi ale vocabularului fundamental, respectiv unităţi din masa vocabularului (arhaisme, regionalisme, neologisme, termeni de specialitate, de jargon, de argou) – prin *Alege perechea potrivită!* (punerea în corespondenţă a cuvintelor şi expresiilor sinonime: *Eu spun...o ia la sănătoasa; tu spui...alerg*; a formelor regionale/populare şi a celor literare: *Bunica spune...popuşoi, eu spun...porumb* etc.), *Găseşte cuvântul potrivit!, Ce este?* (asocierea imagine – cuvânt), *Rubrica de engleză/franceză/germană/italiană/spaniolă...* (punerea în corespondenţă a cuvintelor din vocabularul fundamental învăţate de copii la limba străină studiată, eventual, în grădiniţă cu formele corespunzătoare din limba română), *Specialistul în..., Profesorul de..., Lumea meseriilor* (actualizarea unor termeni de specialitate cunoscuţi copiilor din domeniul muzicii, desenului, matematicii, cunoaşterii mediului, din sfera anumitor meserii) etc.;

✎ ***„relaţiile" dintre cuvinte***: familia lexicală, câmpul lexical – prin *Cuvinte înrudite, Familia lui..., Cuvinte prietene, Împărăţia... florilor/anotimpurilor, Cercul culorilor, Clubul informaticienilor/sportivilor...* etc.;

✎ ***relaţiile semantice***: sinonimia (lexicală, frazeologică, lexico-frazeologică), antonimia (cuvinte diferite, cuvinte formate prin prefixare negativă), paronímia, omonimia (cu actualizarea omofoniei şi a omografiei), polisemia (cu raportare la context) – prin *Găseşte cuvântul potrivit!, Găseşte perechea!, Cum mai poţi spune?, Înţelesuri surori* (sinonime), *Alb – negru, Plus – minus, Da – nu, Cum este?, Găseşte perechea!, Loto-ul opuselor/contrariilor, Jocul negării/jocul lui nu* (antonime), frământări de limbă, jocuri de cuvinte (*Care*

---

[299] Vezi exemple în Pâslaru 2003: 91, Bârsan 1995: 23-29, Schulman Kolumbus 1998: 89 etc.

vinde care?, *E mare, că-i mare, nu lac.* etc.), *Pare..., dar este...* (omonime), structuri paronimice ri(t)mate[300], *Detectiv de...cuvinte asemănătoare* (paronime), *Eu spun..., tu înțelegi...*, *Cuvântul buclucaș* (cuvinte polisemantice) etc.;

✎ ***mijloacele de îmbogățire a vocabularului***: derivarea cu sufixe diminutivale, augmentative, colective, moționale, adjectivale etc., cu prefixe negative, compunerea, conversiunea, împrumuturile din alte limbi – prin *Alintă!*, *Micșorează!/Mărește!*, *Spune mai multe...!*, *Perechea lui...este...*, *Jocul calităților/defectelor*, *Loto-ul opuselor/contrariilor*, *Ne-...* (diferite tipuri de derivate), *2 în 1*, *3 în 1*, *Cuvinte cu...lipici* (compunerea din cuvinte corespunzătoare imaginilor de pe jetoanele arătate de cadrul didactic, descoperite de copii în plicuri etc.: *floare + soare = floarea-soarelui; scufiță + roșu = Scufița Roșie* sau din cuvinte enumerate: *bine + înțeles = bineînțeles, câmp + lung = Câmpulung, floare + de + colț = floare de colț*), *Jocul numelor* (conversiune intramorfologică: *creangă – Creangă, cojocar – Cojocaru*, eventual, cu valorificarea numelor copiilor), *Împrumutăm cuvinte* (când este cazul, cuvinte împrumutate din limba străină învățată de copii la grădiniță) etc.

9.2.3. Elemente de morfologie a limbii române abordabile în ciclul preșcolar

Subordonată temei generale de reflectare, în comunicare, a normelor limbii române actuale, în condițiile cunoașterii componentelor sistemului acesteia, coordonata morfologică a „educării limbajului" în grădiniță cuprinde, ca unități științifice de conținut, clasele semantico-gramaticale/părțile de vorbire (definire, tipologie), anumite categorii gramaticale, aspecte ale flexiunii (pentru părțile de vorbire flexibile), rol/funcționalitate în comunicare – toate reprezentate în realitatea comunicării, nu în teoria acesteia. Sunt avute în vedere[301], din această perspectivă:

✎ ***diferențierea cuvintelor*** prin prisma a ceea ce le definește: cuvinte-nume (substantive comune, proprii), cuvinte-însușiri (adjective), cuvinte-acțiuni (verbe), cuvintele prin care numărăm (numerale), cuvinte prin care arătăm cine cu cine vorbește (pronume), cuvinte-loc, cuvinte-timp etc. (adverbe), cuvinte-sentiment, cuvinte-zgomot (interjecții propriu-zise și onomatopeice), cuvinte de legătură (prepoziții și conjuncții) – prin: *Cine este?*, *Ce este?*, *Cum se*

---

[300] De tipul *„Un pitic murdar pe șorț,/Plânge singur într-un colț./Șorțul i-l fac eu curat/La mașina de spălat."*, *„Iartă-mă, te rog, pardon!/Am crezut că ai palton,/Și-am vrut, dragă pisicel,/Să-ți pun blana în cuier!"* – Cîrloganu 2006: 76-77.

[301] Vezi și Bârsan 1995: 8-31, Răduț 2007: 88-89, Pâslaru 2003: 91, Taiban 1976: 89-90 etc.

numeşte?, Jocul numelor, Împărăţia anotimpurilor (substantive), *Cum este?, Cercul culorilor, Mare – mic, Azi/acum mă simt...* (adjective), *Ce face?, Jocul meseriilor* (verbe), *Jocul numerelor, Premierea* (numerale cardinale, ordinale), *Spune ceva despre mine!, Spune ceva despre tine!, Spune ceva despre el/ea!, Interviu cu..., Cine a vorbit?, Sunt politicos, Aproape – Departe* (pronume personale propriu-zise şi de politeţe, demonstrative de apropiere, de depărtare etc.), *Spune unde se află!* (adverbul de loc – reprezentările spaţiale, prepoziţiile *pe, sub, în*), *Când se întâmplă?, Când facem aşa?* (adverbul de timp, zilele săptămânii, substantive care denumesc lunile), *Păsările/animalele/insectele...vorbesc* (interjecţii-onomatopee), *Cusătura/împletitura de cuvinte* (prepoziţii, conjuncţii) etc.;

✎ ***utilizarea corectă a formelor flexionare*** ale cuvintelor (corespunzătoare categoriilor gramaticale): genul, numărul şi cazul substantivelor (*Eu spun una, tu spui mai multe; Eu spun multe, tu spui una, A/al cui este...?, Al cui glas este?, La cine s-a oprit roata?, Ruda lui este...*), respectiv ale adjectivelor (*Găseşte cuvintele potrivite, Ne jucăm cu baloane, Cum este?*) şi ale anumitor forme pronominale (*Al cui este?, Ea – el*), persoana şi numărul pronumelor şi verbelor (*Completează ce lipseşte!, Continuă!, Cine este şi ce face?*), timpul verbelor (*Ieri – azi – mâine, Ce am făcut ieri/în vacanţă?, Ce facem acum/azi?, Ce vom face mâine?*), gradele de comparaţie ale adjectivelor şi adverbelor (*Plus – minus, Topul jucăriilor, Mare – mic*) etc.;

✎ ***conştientizarea importanţei/funcţionalităţii fiecărui element*** al sistemului limbii: *Cuvinte pierdute. Găsitorului – recompensă; Cuvinte dezlegate/descusute, Croitoraşul cel isteţ, Să aşezăm cartonaşele* – completare orală de enunţuri lacunare, reconstituire a unui enunţ din care lipsesc substantivele/verbele/adjectivele, asociere a cuvintelor într-un enunţ prin valorificarea prepoziţiilor, „puzzle" cu jetoane (cu verbalizarea rezultatului obţinut) etc.

9.2.4. Elemente de sintaxă a limbii române valorificabile în comunicarea orală a preşcolarilor

Planul sintagmatic al comunicării este valorizat, prin excelenţă, în comunicarea orală a preşcolarilor, prin actualizarea/respectarea regulilor de îmbinare a unităţilor comunicative în enunţuri, astfel încât mesajul construit să fie reperabil în limba română şi să poată fi decodat corespunzător de către interlocutor (vezi, de exemplu, cazul topicii care poate influenţa decodarea/interpretarea mesajului în contexte de tipul *Câinele aleargă/urmăreşte lupul.* vs. *Lupul aleargă/urmăreşte câinele.*).

În activităţile de educare a limbajului în grădiniţă pot fi abordate conţinuturi precum:

✎ ***părţile de propoziţie*** – în calitatea lor de componente (principale, secundare) ale unităţii sintactice de ordin superior (propoziţia) – prin *Câte cuvinte am spus?, Topul cuvintelor, Ce se ascunde sub?, Spune ceva despre...!, Cine face?, Ghici ce face?*, jocul cu imaginea îndoită[302] etc. (numărarea cuvintelor/părţilor din propoziţie, diferenţierea părţilor principale şi secundare de propoziţie, completarea unor propoziţii pentru care se dă subiectul asociat imaginii de pe jeton sau predicatul indicat prin verbul spus de cadrul didactic, construirea de enunţuri în care să fie valorificat atributul/complementul etc.);

✎ ***propoziţia*** simplă/dezvoltată, interogativă/exclamativă/enunţiativă, reprezentarea grafică a propoziţiei – prin *Spune mai mult(e)!, Spune mai puţin!, Croitoraşul cel econom, Tăiem..., Facem economie de...cuvinte, Adăugăm..., Să ne punem întrebări, Miraţi-vă!, De la întrebare la răspuns*[303], *Spune ce vezi!, Scrie propoziţia!* etc.;

✎ ***raporturile sintactice*** – de inerenţă (concretizat în acordul predicat – subiect), de coordonare şi subordonare: *Cine este? Cine sunt?, Cum este? Cum sunt?, Ce face? Ce fac?* (raportul de inerenţă/interdependenţă), *Legături de cuvinte, Legături de propoziţii, De ce?* (coordonarea şi subordonarea la nivelul propoziţiei şi, într-o formă simplificată, accesibilizată, la nivelul frazei);

✎ ***topica*** obiectivă şi cea subiectivă – prin *Schimbă locul!*, *Ce s-a schimbat?*, *Cuvinte rătăcite*, *Cuvinte încurcate/amestecate* etc.;

✎ ***schema propoziţiei*** – ca formă de reprezentare a elementelor anterioare, respectiv ca pretext pentru crearea de propoziţii după schemă; de exemplu:

- ☑ schema alcătuită din iniţialele cuvintelor propoziţiei – vezi modelul P I A T R A (*Pe iarbă aleargă trei răţuşte albe.*)[304];
- ☑ schema cuprinzând jetoane cu diferite imagini între care sunt plasate săgeţi (*Copilul scrie pe caiet., Mama citeşte cartea., Sania este albastră ca cerul.* etc. – în condiţiile în care, de exemplu, primul jeton are imaginea unei sănii, de la acesta săgeata duce la un jeton complet albastru, legat apoi de un jeton cu imaginea cerului etc.);
- ☑ schema cu cifre corespunzătoare jetoanelor aşezate într-o anumită ordine: 1 = jetonul cu imaginea unei cărţi, 2 = jetonul cu imaginea unei mese, 3 = jetonul complet galben, 4 = jetonul cu imaginea unor picioare în alergare, 5 = jetonul cu imaginea unui căţel etc.; schemele pot fi de forma: 5 + 4 (*Căţelul aleargă.*), 1 + 3 + 2 (*Cartea galbenă este pe masă.*), 1 + 4 (*Cartea aleargă. – Se*

---

[302] Dumitrana 1999: 79.
[303] Surdu-Dănilă-Şova 1995 : 9-11.
[304] Dumitrana 1999: 81 (după Gianni Rodari).

potrivesc jetoanele? Poate exista o carte care aleargă? Unde? Imaginaţi o scurtă poveste pentru cartea care aleargă! etc.).

9.2.5. Despre o stilistică (adaptată) a comunicării la preşcolari

În etapa preşcolarităţii, planul stilisticii este reprezentat cu precădere prin obiectivul cadru vizând expresivitatea limbajului, unităţile de conţinut abordabile în această perioadă reflectând, pe de o parte, ancorarea mesajului într-un „stil" (funcţional) al comunicării şi, pe de altă parte, construirea mesajului prin prisma valorizării nivelului subiectiv, expresiv al contextualizării.

Prima coordonată, cea a „stilurilor", implică diferenţierea de către copiii preşcolari a manierei în care comunică între ei la grădiniţă, când se joacă sau în cadrul activităţilor (vezi raportarea la cadrul didactic), respectiv în familie, pe stradă, într-un context în care nu cunosc toate persoanele etc., sesizarea diferenţelor dintre ştirile de la TV şi povestirile (realizate de adulţi/copii) despre întâmplări din viaţa cotidiană, dintre un film documentar şi o emisiune de divertisment pentru copii etc.

Cea de-a doua direcţie vizează stimularea utilizării de către copii, în comunicare, a valenţelor expresive ale limbajului; vezi, în acest sens: identificarea/recunoaşterea, actualizarea, completarea, crearea de figuri de stil, de rime, de imagini vizuale, auditive, motrice sugestive etc. – prin *Cuvinte colorate, Sentimente colorate* (epitetul), *Sunt ca noi..., Ne jucăm cu..., Împărăţia lui...* (personificarea), *Jocul comparaţiilor, Cum este?* [jeton + numirea obiectului + caracterizarea lui sub forma *„... este ca..."*], *Albă-ca-Zăpada şi frumoasă ca...* (comparaţia), *Plus – minus, Da – nu, Calităţi şi defecte* (antiteza), *Jocul rimelor, Loto cu rime*[305], *Versuri-perechi* (Întrebare: *„Cine vine cu ninsoare,/Cu săniuţe, cu ger mare?"*; Răspuns: *„Iarna vine cu ninsoare,/Cu săniuţe, cu ger mare."*[306]), *Scriem poezii* etc.

Precizăm că, deşi prezentarea/exemplificarea prezentată *supra* vizează cu precădere acele elemente de construcţie a comunicării care sunt abordate în secvenţe distincte ale activităţilor de educare a limbajului, practica/realitatea comunicării reflectă şi valorificarea altor componente ale sistemului limbii, inclusiv în cadrul altor arii curriculare (vezi, de exemplu, sinonimia în activităţile de Cunoaşterea mediului, de Educaţie pentru societate etc.); importantă este familiarizarea copiilor preşcolari cu diversitatea formelor,

---

[305] Schulman Kolumbus 1998: 89.

[306] Exemplu adaptat, pentru păstrarea formei afirmative a construcţiei, după Întrebare: *„Cine a văzut un rac/Dând din aripi peste lac?"*; Răspuns: *„Nimeni n-a văzut un rac/Dând din aripi peste lac."* – Dumitrana 1999: 102.

sensurilor, structurilor şi exersarea utilizării lor corecte în diferite situaţii de comunicare (normele se fixează, la această vârstă, prin uz, după model, înainte de a avea suportul teoretic).

Trimiteri bibliografice

- Alexandru, Julieta; Filipescu, Valentina (coordonator); Glod, Florica; Herseni, Ioana; Lungu-Nicolae, Sora; Stoiciu, Martha-Elena; Tunşanu, Eliza, *Instrumente şi modele de activitate în sprijinul pregătirii preşcolarilor pentru integrarea în clasa I*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983
- Andrei, Iulia-Mihaela, *Rolul limbajului ca instrument al cunoaşterii la preşcolari*, Slatina, Editura Didactic Press, 2006
- Antonovici, Ştefania; Nicu, Gabriela, *Jocuri interdisciplinare. Material auxiliar pentru educatoare*, Bucureşti, Aramis Print, 2003
- (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichişan, Elvira, *Documentar metodic pentru activităţile de educare a limbajului la preşcolari*, Ediţia a 2-a, rev., Bucureşti, Editura V&I Integral, 2002
- Bulc, Mihaela, *Metodica activităţilor de educare a limbajului în grădiniţa de copii*, Beiuş, Editura Buna Vestire, 2005
- Cîrloganu, Ana, *Educarea limbajului la vârsta preşcolară*, Slatina, Editura Didactic Press, 2006
- Dănilă, Ioan, *Elemente de fonetică şi fonologie în învăţământul preprimar*, în *Revista Învăţământul preşcolar*, nr. 1/2, Bucureşti, 2003, pp. 54-57
- Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învăţământul preşcolar*, Vol. 1. *Comunicarea orală*, Bucureşti, Editura Compania, 1999
- Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învăţământul preşcolar*, Vol. 2. *Comunicarea scrisă*, Bucureşti, Editura Compania, 2001
- Duţă, Ştefania Silvia, *Poveştile şi povestirile lui Ion Creangă în curriculumul grădiniţei*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2006
- Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurenţiu Iulian; Cozma, Janina; Soriţeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preşcolară şi metodica activităţilor în grădiniţă*, Arad, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu", 2006
- Măican, Nina; Măgură, Florica, *Educarea limbajului în vederea pregătirii copiilor pentru şcoală*, în *Revista Învăţământul preşcolar*, nr. 1/2, Bucureşti, 2004, pp. 54-57
- Mitu, Florica; Antonovici, Ştefania, *Metodica activităţilor de educare a limbajului în învăţământul preşcolar*, Ediţia a 2-a, revizuită, Bucureşti, Humanitas Educaţional, 2005

- Moale, Aurica, *Conținuturi și strategii didactice realizate în grădiniță, la grupa mare în activitățile de educare a limbajului, cunoașterea mediului și activități matematice*, Slatina, Didactic Pres, 2005
- Moraru, Aurelia, *Dezvoltarea psihomotorie a copiilor în vederea însușirii scrierii în clasa I*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 3/4, București, 2003, p. 75-78
- Moraru, Aurelia; Mateescu, Elena, *Corectarea tulburărilor de limbaj de natură fiziologică la preșcolari*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 3/4, București, 2003, pp. 100-105
- Palmer, Harold E., *The principles of language-study*, London, Oxford University Press, 1965
- Pâslaru, Gabriela Crenguța (coord.); Turcu, Doina; Balint, Maria; Chiruță, Miorița, *Didactica învățământului preșcolar*, Bacău, Editura „Bacovia", 2003
- Pintilie, Elena, *Jocuri didactice pentru educarea limbajului (ghid metodic). Citit-scris. Grupa mare și grupa pregătitoare*, Iași, Editura Apollonia, 1999
- ***, *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii. Legislație și documente reglatoare*, Ediția a II-a revizuită și adăugită, București, 2005
- Rayna, Sylvie; Laevers, Ferre; Deleau, Michel (coord.), *L'éducation prescolaire. Quels objectifs pédagogiques?*, INRP et Nathan, 1996
- Răduț, Angelica, *Contribuția jocurilor didactice și a diverselor exerciții la dezvoltarea limbajului și a comunicării orale*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2007
- Schaffer, H. Rudolph, *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2005
- Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preșcolară*, Traducere și adaptare Magdalena Dumitrana, București, V&I Integral, 1998
- Secrieru, Ana (coord.), *Orientări metodice privind aplicarea programei activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Galați, Școala Gălățeană, 2006
- Slama-Cazacu, Tatiana, *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, București, All Educational, 1999
- Surdu, Ioan; Dănilă, Ioan; Șova, Siminica, *Educația limbajului în grădiniță (Grupa pregătitoare)*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995
- Taiban, Maria (coord.); Petre, Maria; Nistor, Valeria; Berescu, Antonia, *Jocuri didactice pentru grădinițele de copii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976
- Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară*, Volumul I, Timișoara, Editura Aura, 2004

- Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preşcolară*, Ediţia a doua, revizuită, Bucureşti, Editura Aramis, 2003
- Vrăşmaş, Ecaterina (coord.), *Să învăţăm cu... plăcere. Fişe de exerciţii logopedice în comunicarea orală şi scrisă*, Bucureşti, Supliment al revistei *Învăţământul preşcolar*, 2007
- Zamfir, Marioara, *Exprimarea corectă la vârsta preşcolară*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2007

Capitolul 10

Ipostaze ale unei didactici a literaturii în etapa preşcolarităţii

Literatura pentru copii, prezentată în lucrările de specialitate din multiple perspective, poate fi delimitată de celelalte coordonate ale literarului printr-un sistem de relaţii opozitive, cu rol în sublinierea elementelor specifice care nuanţează problematica avută în vedere – cu precizarea că sunt identificabile şi situaţii în care opoziţia este doar terminologică, realitatea comunicării literare fiind caracterizată şi prin raporturi de incluziune, de complementaritate etc.

Se remarcă, din această perspectivă:

- *literatura pentru copii vs. literatura română şi universală* – opoziţie superficială, în condiţiile în care important este sistemul de valori care caracterizează comunicarea de tip literar (literatura pentru copii nu reprezintă o formă simplificată a literaturii „majore", ci literatură pur şi simplu);
- *literatura pentru copii vs. literatura asociată altor vârste*[307] – distincţie realizată prin prisma publicului-ţintă la care se raportează o creaţie (distincţie interpretabilă din punctul de vedere al faptului că există numeroase creaţii literare cu valenţe nuanţate pentru cititori de vârste diferite);
- *literatura pentru copii vs. literatura despre copii*[308] – opoziţie inclusă în sistem din raţiunea punctării existenţei unor creaţii literare centrate pe tema copilăriei/a problematicii copilului, fără a aparţine literaturii pentru copii, precum şi a unora care, incluse în literatura pentru copii, nu scriu „despre copii";
- *literatura pentru copii vs. literatura asociată sferei educativului* – raport pe de o parte opozitiv (nu tot ce ce constituie în literatură creată în scop educativ este pentru copii – vezi, de exemplu, lucrări vizând

[307] Cândroveanu 1988: 7-26.
[308] Cândroveanu 1988: 7-26.

educația adulților) și, pe de altă parte, de tip inclusiv (prin prisma valențelor instructiv-educative recunoscute ale literaturii pentru copii).

Sintetizând, literatura pentru copii se constituie din ansamblul creațiilor literare populare și/sau culte (aparținând literaturii române și/sau universale) accesibile, prin conținut și formă, copiilor de diferite vârste și valorificabile în formarea acestora, în cadrul activităților (pre)școlare și extrașcolare. Astfel, literatura pentru copii nu este „utilizată" doar în procesul de învățământ din etapa preșcolară (și cele ulterioare acesteia)[309], ci – în general – în formarea copiilor, așadar, nu numai într-un cadru instituționalizat – de unde și importanța raportării adulților/părinților la această sferă.

În cadrul literaturii pentru copii valorificabile în etapa preșcolarității (și nu numai), se remarcă existența a minimum două componente analizabile:

☑ *literatura creată pentru copii, eventual, de către copii* – de exemplu, folclorul copiilor, cântecele de leagăn, creații ale Otiliei Cazimir, ale Elenei Farago etc.;

☑ *literatura valorificabilă în formarea copiilor*, fără însă ca autorii să fi avut ca public-țintă copiii; de exemplu, *Vizită, D-l Goe...*, de I.L. Caragiale pot fi „exploatate" de către educatori, deși ele sunt reperate, în general, în literatura română ca expresii ale ironiei, ale satirizării diferitelor aspecte ale societății vremii; de asemenea, din anumite opere literare, sunt valorificabile doar anumite fragmente – de exemplu, *Amintirile din copilărie* ale lui Ion Creangă sunt adaptate și studiate fragmentar (în general, sunt date – în diferite auxiliare/culegeri de texte literare pentru copii – chiar titluri fragmentelor respective[310]).

În cadrul procesului instructiv-educativ, importantă este – în etapa de proiecție/pregătire a acestuia – selecția[311] operată de educator/educatoare în

---

[309] Gherghina e.a. 2005: 156.

[310] Considerăm mai utilă, în acest sens, păstrarea titlului creației lui Ion Creangă, cu specificarea ulterioară „fragment", pentru a evita asocierea scriitorului, de către copii, cu „opere literare" ca *„La cireșe"*, *„Pupăza din tei"*, *„La scăldat"* etc.

[311] În literatura de specialitate sunt prezentate diferite tipuri de criterii valorificate în selectarea textelor literare pentru copii: pe de o parte, criterii obligatorii (criteriul artistic, valoric/axiologic și criteriul accesibilității) și, pe de altă parte, criterii facultative („criteriul valorii educative/caracterul didactic moralizator și criteriul apartenenței tematice/exploatarea universului infantil" – Gherghina e.a. 2005: 156). Pentru exemple de texte literare valorificate/valorificabile în etapa preșcolarității, vezi Secrieru 2006: *Ridichea uriașă, Căsuța din oală, Turtița, Miaunica*, de D. Botez; *Ninge*, de O. Cazimir – grupa mică; *Cei trei purceluși*, de Serghei Mihalkov; *Cei doi iepurași – Puf Alb și Puf Gri* – grupa mijlocie; *Povestiri cu tâlc*, de Al. Mitru; *Gândăcelul*, de E. Farago; *Ariciul și iepurele*, de Lev Tolstoi – grupa mare; *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă

sfera textelor din literatura pentru copii, centrată îndeosebi pe conceptele de *accesibilitate* şi *accesibilizare* – atât la nivelul conţinutului (al mesajului transmis), cât şi la cel al formei (al limbajului valorificat), iar în cadrul demersului propriu-zis – realizarea unui parcurs dinspre didactica receptării şi a decodării unui text literar de către copiii preşcolari către o didactică a „lecturii", realizabilă în fapt în mod riguros ulterior etapei avute în vedere aici.

10.1. Didactica textului epic

Valorificabil cu precădere – prin prisma gradului mai mare de accesibilitate, a posibilităţilor mai diversificate de accesibilizare[312] – în etapa preşcolarităţii, textul epic se construieşte pe schema simplă narator[313] – acţiune (cu unul sau mai multe episoade) – personaje, cu nuanţări ale raportului în funcţie de specie şi de exemplul avut în vedere.

Se pot constitui, astfel, în conţinuturi abordabile în ciclul preprimar:

- textul epic, în proză/versuri – specii precum schiţa, povestirea, fabula, basmul, legenda, snoava etc.;
- identificarea reperelor spaţio-temporale ale acţiunii;
- raportarea la subiectul textului, la gradarea/succesiunea logică a episoadelor (vezi momentele subiectului);
- identificarea personajelor care participă la acţiune;
- diferenţierea tipurilor de personaje (principale, secundare, episodice; pozitive, negative; reale, imaginare[314]; masculine, feminine etc.);

(abordare fragmentară); *Dumbrava minunată*, de M. Sadoveanu (abordare fragmentară); *Unde fugim de-acasă*, de Marin Sorescu; *Iarna pe uliţă*, de George Coşbuc (abordare fragmentară), *Supa de zarzavat*, de Otilia Cazimir, *Bunica*, de Otilia Cazimir – grupa pregătitoare etc., precum şi Zarafu 2001 – exemple pentru texte epice/lirice în versuri.

[312] Vezi, de exemplu, posibilitatea de a interveni în textul epic în planul limbajului – în sensul accesibilizării acestuia, în conformitate cu particularităţile de vârstă ale copiilor preşcolari (cu nivelul de dezvoltare a limbajului) vs. textul liric, în care procedeele artistice valorificate pot crea dificultăţi în accesibilizare (chiar imposibilitate). Pentru caracteristici ale „textului literar/poveştii" – ca formă şi conţinut – vezi şi Schulman Kolumbus 1998: 64.

[313] Distincţie utilă pentru cadrul didactic, în selectarea tipului de text epic: naraţiunea heterodiegetică (naratorul nu figurează ca personaj) *vs.* cea homodiegetică (naratorul îşi asumă şi rol de personaj) – Lintvelt 1994.

[314] Vezi aici cu precădere basmul, ca „oglindire a vieţii în moduri fabuloase" – Călinescu 1965: 5.

- ✎ caracterizarea (fizică şi morală) a personajelor prin raportare la maniera în care le prezintă naratorul sau alte personaje, la replicile, acţiunile lor etc.;
- ✎ diferenţierea (accesibilizată, simplificată) naraţiune – dialog – descriere – monolog;
- ✎ corespondenţa episod al acţiunii – imagine, imagine – replică a personajului, episod al acţiunii – replică a personajului etc.

Didactica textului epic implică, în această interpretare, valorificarea optimă a diferitelor coordonate ale strategiilor didactice (metode şi procedee, mijloace de învăţământ, forme de organizare a activităţii, resurse etc.), vizând:

- ☑ familiarizarea copiilor preşcolari cu universul textului epic, cu elementele sale componente;
- ☑ stimularea interesului faţă de procesul lecturii;
- ☑ formarea şi dezvoltarea deprinderilor de a se raporta la un text epic: prezentarea – prin narare – a acţiunii, valorizarea personajelor, formularea mesajului, modificarea uneia dintre perspectivele textului, abordări de ordin anticipativ etc.;
- ☑ plasarea copiilor preşcolari în ipostaza de emiţători de mesaje despre textul epic: mesaj verbal oral, desen, schemă etc.;
- ☑ încurajarea creării de texte epice de către copii, texte care pot fi dictate de către aceştia adulţilor (educator/educatoare, părinţi) sau înregistrate şi „transcrise" ulterior etc.

În ***conturarea sferei acţiunii şi a personajelor***, valenţe deosebite capătă, în etapa preşcolarităţii (şi ulterior), valorificarea metodelor/tehnicilor interactive de grup, care oferă copiilor posibilitatea de a se raporta la textul epic atât individual, cât şi în echipă, prin schimbul de idei/opinii. Vezi, de exemplu, *predarea-învăţarea reciprocă*[315] utilizată – adaptat – în cadrul unei activităţi centrate pe un text epic audiat sau pe un tablou/o succesiune de imagini care să trimită către un text epic (lectura după imagini); pentru prima situaţie, în urma audierii textului se pot realiza patru grupe din efectivul grupei: „Rezumatorii", „Întrebătorii", „Clarificatorii" şi „Prezicătorii" (numiţi, eventual, altfel – de exemplu, prin semne de punctuaţie: Punct – pentru prezentarea pe scurt a acţiunii; Semnul întrebării – pentru cei care formulează întrebări despre acţiune, personaje, cuvinte/expresii, mesaj etc.; Două puncte – pentru cei care dau explicaţii, răspund la întrebări etc.; Semnul exclamării – pentru cei care „prezic" acţiunea/mesajul etc.). Fiecare copil din grupă intră în rol, oferindu-se

[315] Breben-Gongea-Ruiu-Fulga 2007: 35-53.

astfel mai multe perspective asupra textului epic, nuanțându-se decodarea și interpretarea acestuia de către copii, ghidați de cadrul didactic.

În cazul în care se are în vedere actualizarea unui text epic prin raportare la o succesiune de imagini/ilustrații, se poate gândi/organiza activitatea prin crearea de grupe de câte patru copii (corespunzând celor patru „roluri") pentru fiecare planșă utilizată, urmând ca fiecare copil având ca emblemă Punctul („Rezumatorul") să formuleze ideea centrală reflectată în imagine, cel cu Semnul întrebării („Întrebătorul") să formuleze întrebări, cel cu Două puncte („Clarificatorul") să dea explicații (uneori, cu ajutorul cadrului didactic, apelând la Dicționarul ilustrat), iar cel cu Semnul exclamării („Prezicătorul") să „impresioneze" prin anticiparea anumitor elemente referitoare la personaje, la acțiune (anticipare confirmată sau infirmată, de altfel, de Punctul din grupa următoare) etc.

Identificarea și fixarea celor mai importante repere privind acțiunea și personajele[316] unui text epic (indiferent de maniera de prezentare a acestuia copiilor preșcolari – prin lectura educatoarei, prin povestirea educatoarei, prin audierea textului înregistrat, prin „lectura" imaginilor etc.), precum și a deprinderii copiilor de a se raporta la acestea pot fi realizate și prin utilizarea unor palete în formă de semnul întrebării pe care să fie simboluri diferite (corespunzând principalelor tipuri de întrebări care facilitează decodarea textului epic de către copii): un personaj stilizat (*Cine?*), o săgeată orizontală (*Unde?*), cadranul unui ceas (*Când?*), semnul asemănării (*Cum?*), semnul întrebării (*De ce?*), un cub (*Ce?*) etc.

În actualizarea unor personaje/elemente din textele cunoscute copiilor, poate fi valorificat, de asemenea, jocul *Ce ți-ai ales?/Ce ai ales?*[317] în cadrul căruia li se oferă copiilor posibilitatea de a alege din variantele indicate de către educatoare – verbal sau prin prezentarea siluetelor personajelor, a unor obiecte similare celor din textul literar (o turtiță, un măr, coșul cu merinde pentru bunica, scufia roșie etc.); alegerea este urmată de discuții, de plasarea elementului ales în textul din care face parte, de reconstituirea unor secvențe ale acțiunii din text, de redarea unor replici, de imaginarea unor dialoguri între personaje etc.

Alte modalități de abordare care se pot constitui în concretizări ale unei didactici a textului epic sunt, pentru etapa preșcolarității, realizarea drama-

---

[316] Sunt prezentate, pentru etapa preșcolarității, exerciții de stimulare a exprimării verbale: recunoașterea de personaje în imagini date (de exemplu, Zdreanță), numirea personajelor, indicarea poveștilor/poeziilor din care fac parte (Alexandru-Filipescu 1983: 67-68), „caracterizarea" personajelor – ajungându-se chiar la confecționarea și utilizarea „tipului de păpușă" (Duță 2006: 9) etc.

[317] Alte exemple în Popa 2006: 78.

tizării[318] textului epic sau a unei secvențe a acestuia, *Cubul*, *Turul galeriei*, *Ciorchinele*[319], *Ghicește la ce/la cine m-am gândit!*[320] (valorificabil și în etapele de captare a atenției – cu trimitere la un personaj dintr-un text epic, la un episod al acțiunii, la o replică etc.), *Povestește ce vezi în imagini!*[321] (pentru dezvoltarea abilităților narative), *Povești amestecate*[322], *Ce știm despre personajele din povești?* etc.

Planul formei, reflectat în construcții textuale în proză sau în versuri, implică, de asemenea, abordări particulare în sensul necesității facilitării decodării, de către copii, a elementelor verbale (cuvinte, expresii – explicate, plasate în alte contexte), a interpretării anumitor structuri (de exemplu, numele personajelor din povești, din schițele pentru copii, din legende etc. – relevante, în principiu, prin raportare fie la trăsăturile de ordin fizic/moral ale personajelor respective, fie la corespondența lor în planul realului, în planul umanului etc.) etc.

10.2. Didactica textului liric

Asociată preponderent memorizării ca activitate centrată pe textul literar în versuri (care poate fi, însă, și epic, nu doar liric) și, particularizând, liricii peisagistice, liricii portretistice și liricii contextuale, didactica textului liric presupune raportarea obiectivelor vizate la conținuturi precum:

- componentele textului liric în versuri;
- universul tematic al liricii pentru copii;
- elemente de ordin formal: strofă, vers – rimă, muzicalitate;
- specii/componente: pastelul, cântecul de leagăn; folclorul copiilor etc.,

coroborate problematicii strategiei didactice alese și, implicit, aspectelor pe care le îmbracă evaluarea în cadrul demersului instructiv-educativ.

Accesibile și atractive pentru copiii preșcolari în primul rând prin prisma muzicalității conferite de structura versificată, textele lirice implică nu doar valorificarea lor în activități de memorizare, ci actualizarea valențelor lor și în alte situații de comunicare didactică (vezi secvențele de captare a atenției,

[318] Dumitrana 1999: 94-95.
[319] Kelemen e.a. 2006: 162-164.
[320] Vezi Taiban 1976 – prin adaptarea materialelor, multe dintre jocuri pot fi valorificate în activitățile care abordează conținuturi din sfera literaturii pentru copii.
[321] Exemple în Vrășmaș 2007: 91-94.
[322] Antonovici-Nicu 2003: 21-22.

tizării[318] textului epic sau a unei secvențe a acestuia, *Cubul, Turul galeriei, Ciorchinele*[319], *Ghicește la ce/la cine m-am gândit!*[320] (valorificabil și în etapele de captare a atenției – cu trimitere la un personaj dintr-un text epic, la un episod al acțiunii, la o replică etc.), *Povestește ce vezi în imagini!*[321] (pentru dezvoltarea abilităților narative), *Povești amestecate*[322], *Ce știm despre personajele din povești?* etc.

Planul formei, reflectat în construcții textuale în proză sau în versuri, implică, de asemenea, abordări particulare în sensul necesității facilitării decodării, de către copii, a elementelor verbale (cuvinte, expresii – explicate, plasate în alte contexte), a interpretării anumitor structuri (de exemplu, numele personajelor din povești, din schițele pentru copii, din legende etc. – relevante, în principiu, prin raportare fie la trăsăturile de ordin fizic/moral ale personajelor respective, fie la corespondența lor în planul realului, în planul umanului etc.) etc.

10.2. Didactica textului liric

Asociată preponderent memorizării ca activitate centrată pe textul literar în versuri (care poate fi, însă, și epic, nu doar liric) și, particularizând, liricii peisagistice, liricii portretistice și liricii contextuale, didactica textului liric presupune raportarea obiectivelor vizate la conținuturi precum:

- componentele textului liric în versuri;
- universul tematic al liricii pentru copii;
- elemente de ordin formal: strofă, vers – rimă, muzicalitate;
- specii/componente: pastelul, cântecul de leagăn; folclorul copiilor etc.,

coroborate problematicii strategiei didactice alese și, implicit, aspectelor pe care le îmbracă evaluarea în cadrul demersului instructiv-educativ.

Accesibile și atractive pentru copiii preșcolari în primul rând prin prisma muzicalității conferite de structura versificată, textele lirice implică nu doar valorificarea lor în activități de memorizare, ci actualizarea valențelor lor și în alte situații de comunicare didactică (vezi secvențele de captare a atenției,

---

[318] Dumitrana 1999: 94-95.
[319] Kelemen e.a. 2006: 162-164.
[320] Vezi Taiban 1976 – prin adaptarea materialelor, multe dintre jocuri pot fi valorificate în activitățile care abordează conținuturi din sfera literaturii pentru copii.
[321] Exemple în Vrășmaș 2007: 91-94.
[322] Antonovici-Nicu 2003: 21-22.

jocurile copiilor, concursurile[323], crearea de poezii pe teme date – dictate, ca şi în cazul textelor epice, adulţilor etc.).

Relevantă devine, de altfel, tocmai perspectiva apropierii copilului preşcolar de decodarea şi interpretarea anumitor componente ale textului liric, a sensibilizării preşcolarilor la expresivitatea deosebită realizată prin forța cuvântului (vezi şi abordarea elementelor de construcţie a comunicării la nivel stilistic, 9.2.5.). În vederea concretizării acestor aspecte în însăşi formarea copilului preşcolar ca receptor/„cititor" de texte lirice („cititor" – decodor de sensuri, interpret), didacticii textului liric i se impun o serie de abordări particulare:

☑ prima etapă – ***etapa receptării textului*** – trebuie proiectată şi realizată astfel încât implicațiile audierii de către copil a versurilor (în recitarea cadrului didactic, a unui copil de la altă grupă, prin audierea/vizionarea unei înregistrări etc.) să se plaseze preponderent în sfera sensibilului, a generării unei stări de spirit (este etapa de simțire, de intuire a frumosului, înainte de a-i descifra coordonatele); de aici şi recomandarea existentă în unele lucrări de specialitate ca recitarea-model să fie făcută de către cadrul didactic (nu actualizată ca înregistrare), care astfel transmite mai mult prin asocierea versurilor cu propria stare de spirit; important este, în oricare dintre variante, ca verbalul să fie coroborat cu paraverbalul (tonul, modulațiile vocii, intensitatea etc.) şi cu non-verbalul (mimica); de asemenea, recitarea trebuie să se constituie într-un model de articulare, de pronunțare a cuvintelor, de accentuare a acestora în context – este accesat astfel primul nivel al receptării şi, implicit, se translează către cel al decodării – *nivelul fonetic/fonologic*; vezi, de exemplu, versurile: *„Şi tot ninge,/Şi tot cerne,/Se bat norii, sus,/Cu perne!//Şi-ai să vezi/Acuşi-acuşi/Pârtie/Pe derdeluş,/Doi copii/Cu nasul roşu/Parc-ar fi/Gerilă-Moşu!//Uite-abia, abia/Se văd/Din mantia/De omăt!"* (*Pe ninsoare*, de Mircea Pop), în recitarea cărora este importantă accentuarea muzicalității deosebite construite prin repetiții de cuvinte, sunete (*ş, i*) (*şi tot...şi tot, acuşi-acuşi, abia, abia*), sugerând prin însuşi aspectul sonor ideea de alunecare, de joacă, de mantie care acoperă totul;

☑ ***decodarea textului*** implică, la *nivel lexical*, explicarea cuvintelor/ expresiilor care nu le sunt familiare copiilor – prin apel la context (*cerne* – aici, „ninge neîncetat, cu fulgi gingaşi"), la eventualele exemple similare date de copii (*acuşi* – „imediat, repede, cât ai clipi"), la planşele cu imagini (*pârtie, derdeluş*), la Dicționarul ilustrat (*mantie, omăt*) etc.;

☑ în *plan semantic*, sunt identificate cuvintele/expresiile construite altfel decât în comunicarea curentă (vezi sensul propriu şi sensul figurat al unităților

[323] Vezi în acest sens sugestia pentru instituirea unei *„Zile a poeziei"* – când fiecare copil/adult (frate/soră al/a copilului de la grădiniță, educator, părinte etc.) poate recita poezia preferată, chiar a unui *„Caiet de poezii"* – Dumitrana 1999: 91-94.

lexicale); identificarea este corelată cu exemplificarea de construcții similare/sinonime/antonime etc.: *„și tot ninge, și tot ninge"* – repetiție – „ninge, ninge mereu", „ninge iar și iar" *vs.* „s-a oprit ninsoarea/nu mai ninge deloc", *„acuși-acuși"* – repetiție – „repede-repede", *„se bat norii,/sus,/Cu perne"* – personificare (norii se comportă ca niște copii năzdrăvani) – „ninge" (fulgii pernelor sunt fulgii de zăpadă) *vs.* „norii se bat cu apă – plouă", „norii se joacă de-a v-ați ascunselea" – „când e soare, când e înnorat" etc. (manieră similară de joc semantico-stilistic pentru comparația *„Doi copii/Cu nasul roșu/Parc-ar fi/Gerilă-Moșu!"*, respectiv pentru metafora *„mantia/De omăt"*); se prefigurează astfel ***planul interpretării textului liric***, prin prisma posibilităților manifestate de copiii preșcolari în acest sens;

☑ la *nivel morfologic*, li se poate cere copiilor să exemplifice elementele naturii prezente în versurile recitate (*norii, omăt*), numele întâlnit (*Gerilă-Moșu, adică...*), culoarea prezentă (*roșu – „cu nasul roșu"*; copiii pot indica și albul reflectat în tabloul de natură – prin prisma ninsorii care domină totul, răspuns care poate fi întărit pozitiv și dezvoltat, prin discuții cu ceilalți copii);

☑ în *plan sintactic*, sunt avute în vedere cu precădere raporturile sintactice sugestive și topica – aici, inversiunea *„Gerilă-Moșu"* („dacă ar fi fost Moș-Gerilă, muzica versurilor nu ar mai fi fost la fel de frumoasă") – pretext pentru actualizarea exercițiului-joc cu rime (*moșu' – roșu, Crăciun – bun, sus – pus – dus, copii – zglobii, nori – zori* etc.); în cadrul altor activități, *Jocul rimelor, Găsiți rima!*[324] etc. se pot constitui în secvențe de sine stătătoare, pregătind ***etapa de creare*** de texte în versuri de către copii;

☑ jocul vizual – auditiv – motric – olfactiv este avut în vedere prin raportare la imaginile artistice identificate de copii – asociate cu palete având un ochi pentru „ce se vede", căști – pentru „ce se aude", picioare în mers/mașină/bicicletă etc. – pentru „ce se mișcă", nas – pentru „miros" (imaginile olfactive sunt valorificate mai rar în textele lirice pentru copii): pe măsură ce poezia este recitată de un copil, ceilalți ridică una dintre palete, în funcție de imaginea identificată; nivelul interpretativ poate fi vizat prin discutarea ponderii unora dintre imagini în detrimentul celorlalte, a motivării acestei realități, a raportării realității din poezie la realitatea de afară (cum este sau cum și-ar dori copiii să fie) etc., de unde trimiterea către planul sentimentelor și gândurilor reflectate în tabloul de natură descris;

☑ ***etapa de creare*** se poate referi nu doar la realizarea de texte de către copii, ci și la redarea tabloului de natură sau doar a unui element al acestuia, prin desen, ca formă de comunicare despre text și despre sine.

În cazul unor exemple din lirica portretistică, respectiv din cea contextuală (reflectând sfera Sărbătorilor religioase, a zilelor de 1 Martie, 8

[324] Pintilie 1999: 109.

Martie, 1 Iunie, a vacanței, a grădiniței etc.), rămâne constant demersul dinspre receptare către decodare și interpretare, eventual – creare, cu nuanțările necesare care țin de planul textului propriu-zis și de tematica abordată/mesajul transmis. Principala finalitate este, așadar, reprezentată în cadrul așa-numitei didactici a textului liric de plasarea copilului în ipostaza de a descoperi frumosul din versuri, de a se bucura de acesta (nu de a inhiba aceste manifestări prin eventuale activități construite exclusiv ca memorizări).

10.3. Didactica textului dramatic

Valorificată aici ca sintagmă terminologică din rațiuni vizând consecvența prezentării, didactica textului dramatic presupune, pentru etapa preșcolarității, nu abordarea propriu-zisă a unui text dramatic, ci punerea în scenă a unei piese de teatru pentru copii, a unei scenete, respectiv dramatizarea unui text epic și transpunerea sa, de asemenea, într-o secvență de teatru preșcolar.

Precizarea deschide astfel cele două direcții vizate în grădiniță:

✎ formarea copilului preșcolar ca „spectator", receptor al piesei de teatru/scenetei/teatrului cu umbre/teatrului de păpuși etc.;

✎ stimularea implicării copiilor în punerea în scenă a unei piese de teatru, respectiv în realizarea de dramatizări ale unor texte/fragmente de texte epice îndrăgite (schițe, basme, fabule etc.).

Perspectiva inițială, cea a receptării și, implicit, a decodării, interpretării (de exemplu, ca formă de „rezonare" cu acțiunile unora dintre personaje), așadar a raportării la textul dramatic presupune prezentarea în fața copiilor preșcolari a unei alte realități, cu decor, personaje, fond sonor etc.; demersul cadrului didactic trebuie să vizeze concentrarea atenției copiilor pe diversele elemente ale reprezentării scenice a unei piese de teatru: alături de personaje/actori care joacă anumite roluri și de firul acțiunii, sunt importante/sugestive elementele care țin de vestimentația personajelor secundare/episodice, de decor, de muzica aleasă, de eventualele secvențe de dans etc. De asemenea, formarea ca „spectator" a copilului preșcolar vizează și coordonata comportamentală, atitudinală a acestei ipostaze: copilul intră, astfel, în „disciplina" spectacolului, se familiarizează cu deschiderea/închiderea cortinei, cu aplauzele, cu respectarea normelor de comportare civilizată într-un astfel de context.

Pe scenă sau în spatele acesteia, copilul este plasat în ipostaza de a fi interpret de roluri, creator de decor, de vestimentație, ajutor în domeniul tehnic (reglarea sonorului fondului muzical), în cel al organizării scenei (cortină, așezare a decorului), prezentator etc. – de unde familiarizarea cu un alt tip de

„disciplină" – cea a lucrului în echipă, a îndeplinirii responsabilităților. Inițial dificil (și prin prisma realității care reflectă faptul că unii copii vor doar rolul pozitiv de Făt-Frumos, de prințesă etc., iar alții sunt timizi/refuză să se implice în astfel de activități etc.), acest demers își demonstrează utilitatea prin deschiderile pe care le oferă, în condițiile în care tactul, răbdarea cadrului didactic, coroborate cu buna cunoaștere a copiilor grupei se constituie în premise ale găsirii de soluții care să ancoreze preșcolarii în atmosfera teatrului (inclusiv a teatrului cu umbre, a celui de păpuși etc.).

Dramatizarea ca „produs"-piesă de teatru – pentru care cadrul didactic realizează, în principiu, trecerea de la textul epic la succesiunea de replici și la indicațiile scenice specifice textului dramatic (sau valorifică un astfel de „produs" din auxiliarele existente, adaptat însă particularităților grupei de copii cu care va lucra punerea în scenă) – poate aduce suplimentar față de o piesă de teatru preșcolar/o scenetă contextuală (de Crăciun, de Paște etc.) o mai mare implicare a copiilor în nuanțarea interpretării, chiar în proiectarea anumitor elemente care țin de punerea în scenă: pentru proiectarea decorului, de exemplu, poate fi valorificată *tehnica Lotus (Floarea de nufăr)*: plecând de la ideea de „obiect" magic întâlnit în poveștile din care au fost dramatizate anumite fragmente, copiii dau opt exemple din această sferă (de exemplu, turtița, ridichea uriașă, mărul de aur, mărul otrăvit, pantofiorul de sticlă, punguța cu doi bani, lada veche, lada nouă), urmând ca pentru cele care vor fi alese să se caute opt caracteristici care să-i ajute pe cei care confecționează decorul să-l realizeze cât mai aproape de maniera în care l-au perceput copiii (de exemplu, lada – veche, urâtă, mică, neagră-maronie, din lemn, cu încuietoare, ruginită la încuietoare, cu mâner...ca la podul casei bunicilor etc.). Aceeași modalitate de lucru se poate aplica pentru lumea personajelor reprezentate în dramatizare, urmând a le descrie pentru a alege cât mai bine actorul și vestimentația corespunzătoare etc. Copiii preșcolari sunt astfel responsabilizați, fiecare îndeplinind un anumit rol în punerea în scenă a dramatizării[325]: dă idei pentru realizarea decorului, a vestimentației, ajută la confecționarea acestora, își exprimă părerea în legătură cu fondul sonor ales, interpretează rolul unui anumit personaj, deschide și închide cortina, își prezintă colegii-actori etc. Trebuie precizat că toate aceste activități implică îndrumarea atentă a copiilor de către cadrul didactic și, eventual, colaborarea cu părinții, cu grupe de copii de la școala pe care au vizitat-o preșcolarii etc.

---

[325] Vezi Dumitrana 1999: 94-95 – gradarea etapelor: mimică, gestică/mișcări corespunzătoare anumitor acțiuni, replici; ancorarea în contextul dramatic (decor, costumație etc.).

„disciplină” – cea a lucrului în echipă, a îndeplinirii responsabilităților. Inițial dificil (și prin prisma realității care reflectă faptul că unii copii vor doar rolul pozitiv de Făt-Frumos, de prințesă etc., iar alții sunt timizi/refuză să se implice în astfel de activități etc.), acest demers își demonstrează utilitatea prin deschiderile pe care le oferă, în condițiile în care tactul, răbdarea cadrului didactic, coroborate cu buna cunoaștere a copiilor grupei se constituie în premise ale găsirii de soluții care să ancoreze preșcolarii în atmosfera teatrului (inclusiv a teatrului cu umbre, a celui de păpuși etc.).

Dramatizarea ca „produs”-piesă de teatru – pentru care cadrul didactic realizează, în principiu, trecerea de la textul epic la succesiunea de replici și la indicațiile scenice specifice textului dramatic (sau valorifică un astfel de „produs” din auxiliarele existente, adaptat însă particularităților grupei de copii cu care va lucra punerea în scenă) – poate aduce suplimentar față de o piesă de teatru preșcolar/o scenetă contextuală (de Crăciun, de Paște etc.) o mai mare implicare a copiilor în nuanțarea interpretării, chiar în proiectarea anumitor elemente care țin de punerea în scenă: pentru proiectarea decorului, de exemplu, poate fi valorificată *tehnica Lotus (Floarea de nufăr)*: plecând de la ideea de „obiect” magic întâlnit în poveștile din care au fost dramatizate anumite fragmente, copiii dau opt exemple din această sferă (de exemplu, turtița, ridichea uriașă, mărul de aur, mărul otrăvit, pantofiorul de sticlă, punguța cu doi bani, lada veche, lada nouă), urmând ca pentru cele care vor fi alese să se caute opt caracteristici care să-i ajute pe cei care confecționează decorul să-l realizeze cât mai aproape de maniera în care l-au perceput copiii (de exemplu, lada – veche, urâtă, mică, neagră-maronie, din lemn, cu încuietoare, ruginită la încuietoare, cu mâner...ca la podul casei bunicilor etc.). Aceeași modalitate de lucru se poate aplica pentru lumea personajelor reprezentate în dramatizare, urmând a le descrie pentru a alege cât mai bine actorul și vestimentația corespunzătoare etc. Copiii preșcolari sunt astfel responsabilizați, fiecare îndeplinind un anumit rol în punerea în scenă a dramatizării[325]: dă idei pentru realizarea decorului, a vestimentației, ajută la confecționarea acestora, își exprimă părerea în legătură cu fondul sonor ales, interpretează rolul unui anumit personaj, deschide și închide cortina, își prezintă colegii-actori etc. Trebuie precizat că toate aceste activități implică îndrumarea atentă a copiilor de către cadrul didactic și, eventual, colaborarea cu părinții, cu grupe de copii de la școala pe care au vizitat-o preșcolarii etc.

[325] Vezi Dumitrana 1999: 94-95 – gradarea etapelor: mimică, gestică/mișcări corespunzătoare anumitor acțiuni, replici; ancorarea în contextul dramatic (decor, costumație etc.).

Trimiteri bibliografice

- Alexandru, Julieta; Filipescu, Valentina (coordonator); Glod, Florica; Herseni, Ioana; Lungu-Nicolae, Sora; Stoiciu, Martha-Elena; Tunşanu, Eliza, *Instrumente şi modele de activitate în sprijinul pregătirii preşcolarilor pentru integrarea în clasa I*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983
- Antonovici, Ştefania; Nicu, Gabriela, *Jocuri interdisciplinare. Material auxiliar pentru educatoare*, Bucureşti, Aramis Print, 2003
- Breben, Silvia; Gongea, Elena; Ruiu, Georgeta; Fulga, Mihaela, *Metode interactive de grup – ghid metodic. 60 metode şi 200 aplicaţii practice pentru învăţământul preşcolar*, Editura Arves, 2007
- Călinescu, George, *Estetica basmului*, Bucureşti, Editura pentru Literatură, 1965
- Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învăţământul preşcolar*, Vol. 1. *Comunicarea orală*, Bucureşti, Editura Compania, 1999
- Gherghina e.a., Dumitru, *Limba şi literatura română. Literatura pentru copii*, Craiova, Editura Didactica Nova, 2005
- Cândroveanu, Hristu, *Literatura pentru copii*, Bucureşti, Editura Albatros, 1988
- Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurenţiu Iulian; Cozma, Janina; Soriţeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preşcolară şi metodica activităţilor în grădiniţă*, Arad, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu", 2006
- Lintvelt, Jaap, *Încercare de tipologie narativă. Punctul de vedere*, Traducere de Angela Martin, Bucureşti, Editura Univers, 1994
- Pintilie, Elena, *Jocuri didactice pentru educarea limbajului (ghid metodic). Citit-scris. Grupa mare şi grupa pregătitoare*, Iaşi, Editura Apollonia, 1999
- Popa, Norica-Dumitra, *Valenţe instructiv-educative ale basmului, prozei clasice şi contemporane*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2006
- Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preşcolară*, Traducere şi adaptare Magdalena Dumitrana, Bucureşti, V&I Integral, 1998
- Secrieru, Ana (coord.), *Orientări metodice privind aplicarea programei activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii*, Galaţi, Şcoala Gălăţeană, 2006
- Taiban, Maria (coord.); Petre, Maria; Nistor, Valeria; Berescu, Antonia, *Jocuri didactice pentru grădiniţele de copii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976
- Vrăşmaş, Ecaterina (coord.), *Să învăţăm cu... plăcere. Fişe de exerciţii logopedice în comunicarea orală şi scrisă*, Bucureşti, Supliment al revistei *Învăţământul preşcolar*, 2007
- Zarafu, G. (antologie), *Versuri pestriţe pentru grădiniţe*, Bucureşti, Editura Ion Creangă, 2001

Capitolul 11

Didactica textului nonliterar

Raportul opozitiv **literar – nonliterar** își construiește argumentația – prin raportare la coordonatele comunicării ca proces – pe nuanțele/redimensionările pe care fiecare element al acestuia le implică. Principalele delimitări vizează perspectivele diferite pe care le oferă asupra mesajului-text literar/nonliterar componente precum:

- *codul* valorificat: limbaj artistic *vs.* limbaj non-artistic;
- *intenția comunicativă*: funcția estetică (asociată celei informative/formative) *vs.* funcția informativă, formativă, persuasivă;
- *sfera emițătorului*: creatorul *vs.* locutorul dintr-o situație de comunicare comună, reală sau (re)creată (însă păstrând, în principiu, reperele în real);
- *sfera receptorului*: public-țintă caracterizat prin deschiderea către decodarea mesajului de tip literar *vs.* public-țintă caracterizat prin deschiderea către decodarea unui mesaj non-literar;
- *canalul* ales: scris *vs.* oral/scris, audio/video;
- *raportul m1 – m2, dintre mesajul codificat/transmis de către emițător (m1) și mesajul receptat/decodat de către receptor (m2)*: în mai mare măsură, m1 ≠ m2 *vs.* m1 ≈ m2;
- *feed-back-ul* dat: – (cititorul nu oferă, în general, feed-back, scriitorului, mai ales când este vorba despre receptarea textului literar într-un context decalat temporal, uneori de secole, față de cel al creării mesajului) *vs.* + (în principiu, în situația de comunicare comună interlocutorul oferă feed-back, verbal și/sau nonverbal, atitudinal etc., locutorului);
- *situația de comunicare*: repere subiective (spațiu subiectiv, timp subiectiv, relații redimensionate etc.) *vs.* repere preponderent obiective (timp obiectiv, spațiu obiectiv, relații recunoscute între locutor și interlocutor/publicul-țintă etc.).

Prin prisma acestor coordonate, subsumăm aici textului nonliterar mesajele orale și/sau scrise codificate non-artistic, transmise de un emițător

plasat într-o situație de comunicare guvernată, în principiu, de reperele obiectivității (fără a exclude valențele subiectivității intrinseci procesului comunicativ), mesaje care se constituie în concretizări ale intenției funcțional-informative, formative, persuasive manifestate de către emițător față de un receptor de la care nu primește în mod necesar feed-back.

Includem, din această perspectivă, în clasa textelor nonliterare – prin raportare și la particularitățile de vârstă ale copiilor preșcolari, respectiv la specificul activităților[326] desfășurate în grădiniță – mesaje de tip informativ, publicitar, respectiv formativ.

(a) Mesajul de tip informativ este reprezentat, în accepțiunea de față, de:

☑ ***informațiile din mass-media*** – percepute de copiii preșcolari diferențiat, în funcție de domeniul[327] căruia i se subordonează; vezi informațiile din revistele pentru copii *vs.* cele prezentate la știri *vs.* informațiile de pe internet etc. (toate acestea *vs.* textele literare cunoscute de către copii);

☑ ***informațiile din diferite lucrări științifice*** – pentru ciclul preprimar: enciclopedii ilustrate, atlase, dicționare ilustrate, cărți din care citește tatăl-inginer/mama-medic etc.;

☑ ***informațiile „utilitar-funcționale"*** – tip instrucțiuni de folosire/utilizare a unui aparat, rețetă prescrisă de medic, etichetă pe care este notată compoziția produsului, recomandări privind utilizarea acestuia (vezi, de exemplu, jocuri cu „recomandat/nerecomandat copiilor sub … ani"), hărți, programul bibliotecii/librăriei, orarul grupei etc.

Perspectiva didactică asupra mesajului de tip informativ abordabil în cadrul activităților desfășurate în grădiniță implică:

☞ familiarizarea copiilor cu diferitele tipuri de mesaje de tip informativ, prin plasarea în grădiniță, în diverse zone de interes, a unor exemple de astfel de texte nonliterare: atlase, enciclopedii, dicționare, hărți care vor fi consultate în vederea organizării de excursii (reale sau imaginare), o carte de bucate etc. – în Bibliotecă, informații privind anumite medi-

---

[326] Vezi exemple de comportamente în *Programa* 2005: 39-45: „să înțeleagă și să spună că scrisul, cuvintele scrise în ziare ne povestesc despre lucruri care se petrec în lume, cuvintele din revistele sportive ne vorbesc despre sportivi etc.; să caute în dicționare, cărți, reviste informații despre o temă dată; să decupeze din reviste, ziare etc. materiale (imagini și text) și să pună la un loc informația necesară etc. (ex.: alcătuirea unui album despre viața animalelor și păsărilor dintr-o zonă, construirea unui afiș publicitar sau a unui anunț de vânzare/cumpărare a unui obiect etc.); [...] să utilizeze scrierea (mâzgăleala, diferite semne) pentru a scrie [...] note, anunțuri simple; să contribuie la scrieri colective (albume, jurnale, dicționare)".

[327] Dumitrana 2001: 103: „copilul va înțelege și va spune că scrisul într-o carte ne «spune» o poveste, iar cel din ziare ne «spune» lucruri petrecute în lume...".

camente – la Colțul sanitar, respectiv în Colțul Căsuței, alături de jucării specifice domeniului medical, orarul grupei, programul bibliotecii grădiniței (dacă este cazul), ambalaje a diferite tipuri de produse, etichete – în Colțul Căsuței (pentru jocuri „de-a magazinul") etc.;

☞ plasarea preșcolarilor în ipostaza de a recepta, decoda (eventual, cu ajutorul adultului, pentru textele scrise) și prelucra (prin rezumare, în cadrul discuțiilor, prin desene, semne etc.) mesaje de tip informativ, în vederea formării și exersării deprinderilor necesare unui astfel de demers: se studiază harta orașului pentru a vedea cât de aproape locuiesc colegii de grupă, se citește explicația asociată unei imagini care i-a plăcut unui anumit copil din enciclopedia ilustrată, sunt arătate imagini din atlasul zoologic în cadrul activității de Cunoașterea mediului, sunt discutate informațiile reținute de copii din filmul documentar pe care l-au vizionat, din emisiunea de știri de aseară, sunt citite de pe internet informațiile referitoare la posibilitatea de achiziționare/comandare a unor jocuri cu litere și imagini pe care și le doresc copiii la grădiniță; copiii arată, prin desene, ce au reținut din filmul despre protejarea naturii (vizionat în cadrul activității de Educație pentru societate) etc.;

☞ crearea de contexte favorabile manifestării preșcolarilor ca emițători, chiar creatori de mesaje de tip informativ: educatorul/educatoarea transmite unui copil o serie de 2-3 informații, iar acesta trebuie să le prezinte colegilor de la „pupitrul de știri"[328], aceeași secvență inițială poate viza activitatea desfășurată cu toți copiii grupei, care trebuie să transmită părinților, acasă, informațiile respective, după ce le-au „notat" (prin semne, desene); se inițiază realizarea de către copii (pentru colegii lor mai mici) a unui minidicționar ilustrat (pornind de la cuvintele identificate pe parcursul activităților: copiii desenează sau lipesc imaginile corespunzătoare cuvântului pe care-l scrie după dictare educatorul/educatoarea, alături de explicațiile formulate de copii), a unei cărți *Știați că?*, incluzând curiozități din lumea plantelor, animalelor etc. (informații aflate de copii în cadrul activității de *Cunoașterea mediului*, din filmele documentare vizionate acasă sau la grădiniță, din cărți citite de părinți, de frații mai mari etc.) etc.; de asemenea, copiii pot fi antrenați în compunerea unor mesaje conținând informații utilitar-practice: ce ar scrie pe cutia/eticheta sau pe instrucțiunile de folosire ale jocului preferat, ce ar include în rețeta prăjiturii preferate etc.;

---

[328] Educația pentru comunicare și pentru mass-media – prezentată, în Kelemen 2006: 409, printre noile educații.

(b) Mesajul de tip formativ se concretizează, în grădiniță, în ***cuvintele***[329]***/mesajele/ imaginile încrucişate***, precum şi în variante de ***Loto*** şi ***Domino***[330] care pot fi adaptate şi pentru abordarea textului nonliterar.

(c) Mesajul de tip publicitar poate fi reprezentat – în etapa preşcolarității – de:

☑ ***reclama*** realizată pentru un anumit produs, pentru un anumit obiect, pentru o producție de un anumit tip (promo), pentru o persoană etc. – ca formă de concretizare a funcției preponderent persuasive centrate pe un public-țintă; conținutul acestui tip de mesaj este construit prin prisma elementelor pozitive spre care se doreşte atragerea atenției, care se constituie în premise, de fapt, ale persuasiunii; formal, se remarcă o structură sincretică, în care verbalul se îmbină cu paraverbalul şi nonverbalul, vizualul cu auditivul, comunicarea orală cu cea scrisă (este prezent, în acest sens, şi fenomenul redundanței – aceeaşi componentă a mesajului este „avansată" simultan prin ceea ce se spune şi se scrie, precum şi prin fond sonor, replici ale personajelor – actori cunoscuți sau persoane simbolizând simplu publicul-țintă); vezi, de exemplu, reclama pentru un anumit tip de ciocolată, pentru o anumită revistă pentru copii etc.;

☑ ***afişul*** constituit ca formă scrisă a mesajului prin care se transmit informații privind desfăşurarea unui anumit eveniment, cu toate datele/referirile utile celui care ar dori să participe la acea actiune (data, ora, locul, eventuali invitați, „ordinea de zi" etc., funcția informativă fiind cumulată aici cu cea persuasivă – afişul este astfel realizat încât să atragă atenția şi să convingă; vezi, din această perspectivă, valorificarea unor scheme, desene, simboluri, a unei cromatici sugestive pentru evenimentul prezentat, a unor elemente care să introducă deja privitorul în atmosfera evenimentului propus etc.; din acest punct de vedere, de altfel, afişul îşi „asumă" şi rolul de selecție a „publicului"; de exemplu, un afiş având ca subiect o reprezentație la teatru, o serbare la grădiniță, o întrecere sportivă etc. (copiii de la alte grupe aleg să meargă la o activitate sau la alta, în funcție de atitudinea pozitivă sau negativă manifestată față de prezentarea într-o anumită manieră a unui eveniment – vezi şi cazul publicității agresive care, de asemenea, îşi selectează publicul) etc.;

---

[329] Crăciun 2006 – posibilități de adaptare pentru etapa preşcolarității a unora dintre exemplele prezentate – careuri cu litere în care, prin eliminarea celor care se repetă, să se evidențieze literele care se constituie în inițiale ale numelor unor personaje cunoscute de către copii.

[330] Schulman Kolumbus 1998: 89.

☑ ***anunțul***, reprezentativ preponderent pentru funcția informativă a unui mesaj făcut public (în presa scrisă, la radio, la televiziune, în cazuri particulare – şi la nivel de instituții, structuri subordonate acestora etc.); de exemplu (pentru ciclul preprimar), un anunț de cumpărare a unei case, de vânzare a unei maşini, de pierdere a unui document, precum şi un anunț de cumpărare/vânzare a unui penson fermecat, de pierdere a atenției (Găsitorului *i se oferă recompensă.*) etc.

Pentru ciclul preprimar, mesajul de tip publicitar implică plasarea copiilor preşcolari în ipostaza de:

☞ ***receptare*** a diferitelor tipuri de mesaje publicitare difuzate prin mass-media sau concretizate în diverse forme de transmitere de informații cu funcție persuasivă în contexte comune (vezi, de exemplu, reclamele din magazine, afişele de pe stradă etc.); copiii sunt familiarizați astfel cu însăşi realitatea unei lumi în care „se face publicitate" sub cele mai inedite forme;

☞ ***decodare*** a componentelor verbale şi extraverbale ale mesajelor de tip publicitar: cromatică, forme, sloganuri – de multe ori reținute deja de copii de la radio/TV şi reproduse – uneori chiar fără a fi decodat corect mesajul – de unde redarea doar „muzicală" a anumitor componente ale mesajului, prin contopirea structurilor sonore neasociate unui anumit sens; cadrul didactic poate avea, astfel, în vedere, secvențe ale activității de educare a limbajului în care metoda fonetică, analitico-sintetică să aibă ca premisă de aplicare contexte oferite de mesajele publicitare, cunoscute de copii sau aduse de educator/educatoare (de exemplu, afişul care anunță piesa de teatru la care vor merge copiii săptămâna viitoare); de asemenea, poate asocia anumite elemente actualizate în cadrul lecturii educatoarei/educatorului, al povestirii, al lecturii după imagini, al memorizării etc. cu diferite componente de ordin verbal/nonverbal ale mesajelor de tip publicitar (de exemplu, personaje de tipul făt-Frumos – în basme/reclame/afişul unei piese de teatru; ciocolata – în filme/texte tip *Fabrica de ciocolată*, în reclame etc.);

☞ ***interpretare*** a mesajului de tip publicitar prin prisma rolului pe care i l-au conferit acestuia cei care l-au proiectat: cadrul didactic va avea, aşadar, în vedere formarea şi dezvoltarea la copiii preşcolari a deprinderilor de a se raporta critic la aceste forme de mesaj, de a căuta în realitate, nu în ficțiunea reclamei/afişului etc. elementele care să-i convingă să achiziționeze un anumit produs, să meargă la un anumit eveniment etc.;

☞ ***creare*** (mai ales de către copiii de grupă mare şi pregătitoare) de reclame pentru jucăria preferată, pentru creionul care scrie cel mai frumos, pentru cartea cu poveşti, pentru turtița din poveste, pentru ridichea uriaşă etc.; afişe pentru serbarea de Crăciun/concursul de desene pe asfalt/teatrul de păpuşi; anunțuri dictate educatoarei/educatorului: *Cumpăr creioane fermecate, vând*

desen frumos, Cumpăr carte de colorat cu planete, Pierdut...atenția la povestire etc.; stimularea implicării copiilor în astfel de activități poate fi realizată inițial prin secvențe care să vizeze completarea unor mesaje date cu desene, imagini decupate, litere, cifre, asocierea cu un fond sonor/cântec cunoscut copiilor etc.

Trimiteri bibliografice

- Crăciun, Corneliu, *Culegere de texte literare şi nonliterare, de exerciții, jocuri şi glume pentru elevii claselor I-IV*, Deva, Editura Emia, 2006
- Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preşcolar*, vol. 1. *Comunicarea orală*, Bucureşti, Editura Compania, 1999
- Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preşcolar*, vol. 2. *Comunicarea scrisă*, Bucureşti, Editura Compania, 2001
- Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurențiu Iulian; Cozma, Janina; Sorițeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preşcolară şi metodica activităților în grădiniță*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu", 2006
- Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preşcolară*, Traducere şi adaptare Magdalena Dumitrana, Bucureşti, V&I Integral, 1998

Capitolul 12

Coordonate ale evaluării în activitățile de educare a limbajului preșcolarilor

12.1. Evaluarea – repere distinctive pentru ciclul preprimar

În triada predare-învățare-evaluare, cea din urmă componentă se concretizează într-o formă de cuantificare și apreciere a anumitor coordonate ale demersului instructiv-educativ (produse ale activității), grad de implicare a subiecților etc., formă de feed-back necesar proiectării/organizării secvențelor ulterioare ale procesului.

În ***etapa preșcolarității***, evaluarea cunoaște **aspecte specifice**, generate de caracteristici relevante atât din perspectiva raportării la particularitățile de vârstă ale copiilor, cât și din cea a organizării demersului instructiv-educativ, a preponderenței coordonatei orale a comunicării, a valențelor particulare pe care le ia comunicarea „scrisă" (înțeleasă altfel decât în accepțiunea „clasică" a termenului) etc.

În grădiniță, cel puțin într-o etapă inițială, evaluarea se realizează prin intermediul observației și al notării, sub diferite forme, a elementelor care caracterizează fiecare copil într-un anumit moment al evoluției sale; sistematizarea acestor observații poate fi realizată în:

- dosare individuale ale copiilor preșcolari, utile atât cadrelor didactice (educator/educatoare, învățător), cât și părinților/familiei copilului;
- grafice cu activitățile alese de copii (pentru a evita ca un copil să desfășoare același tip de activitate zilnic);
- mape în care să se păstreze (datat) produsele activității copiilor, permițând astfel observarea progresului realizat de către fiecare dintre ei (pentru fiecare tip de activitate) etc.

Aceste elemente reflectă particularitățile de vârstă și, mai ales, pe cele individuale ale copiilor preșcolari, constituindu-se într-o oglindă a evoluției lor pe diferite planuri, profilul individual construindu-se treptat și redefinindu-și coordonatele prin trecerea de la un nivel la altul; evaluarea se raportează, în

acest sens, pe de o parte la ***particularităţile de ordin psihic, fizic şi relaţional, comportamental*** şi, pe de altă parte, la ***gradul de asimilare, sistematizare, aplicabilitate, operaţionalitate etc. al conţinuturilor*** propuse/abordate la fiecare nivel de vârstă sau în programe individuale de lucru; sunt avute în vedere, de exemplu:

- ☑ capacitatea de relaţionare a copiilor preşcolari, gradul de socializare (cu subiecţi de aceeaşi vârstă, respectiv de vârstă superioară/inferioară, cu subiecţi cunoscuţi în măsură diferită, în contexte diferite etc.);
- ☑ dezvoltarea capacităţii intelectuale a preşcolarilor, reflectată – pentru aria curriculară avută în vedere aici – în limbaj;
- ☑ dezvoltarea proceselor cognitive;
- ☑ caracteristici ale motivaţiei, ale afectivităţii;
- ☑ nivelul creativităţii copiilor, deschiderea către nou, către inedit etc.;
- ☑ caracteristici ale motricităţii;
- ☑ capacitatea de a acţiona în anumite contexte;
- ☑ particularităţi ale comportamentului preşcolarilor;
- ☑ capacitatea de a relaţiona elementele teoretice cu cele practice (şi invers);
- ☑ gradul de asimilare şi de sistematizare a anumitor conţinuturi;
- ☑ formarea/fixarea anumitor priceperi şi deprinderi etc.

Funcţiile evaluării – prezentate din perspective diferite în literatura de specialitate – sunt corelate aici cu aspecte specifice activităţilor de Educare a limbajului din ciclul preşcolar:

☞ ***funcţia de constatare*** (a caracteristicilor de ordin psihic, fizic, relaţional etc. ale copiilor, a asimilării unui anumit conţinut, a capacităţii copiilor de a opera cu acesta în anumite contexte, a modalităţii de desfăşurare a unei anumite activităţi etc.) – de exemplu, ce ştie la un moment dat copilul preşcolar din lumea poveştilor;

☞ ***funcţia de informare*** (în principiu, a unor nivele superioare ierarhic în plan instituţional, precum şi a celor plasate în sfera familiei, a comunităţii etc., în ceea ce priveşte stadiul la care se află un anumit grup de subiecţi, într-un anumit moment al derulării demersului instructiv-educativ) – de exemplu, care este nivelul competenţei de comunicare orală/scrisă la copiii care urmează să intre în clasa I;

☞ ***funcţia de diagnosticare*** (cel mai frecvent, la nivelul cauzelor care au provocat disfuncţii în realizarea unei/unor componente a/ale unei activităţi instructiv-educative) – de exemplu, cauzele folosirii incorecte a formelor de genitiv/dativ;

☞ ***funcţia de prognosticare*** (a unor elemente ulterioare secvenţei faţă de care se realizează raportarea) – de exemplu, ce texte din literatura pentru copii

contemporană ar putea fi valorificate pentru a facilita ancorarea copiilor preșcolari în lumea în care trăiesc;

☞ ***funcția de selecție, respectiv de decizie*** (privind ierarhizarea subiecților educației după un anumit criteriu – informativ, formativ etc.) – de exemplu, unde se plasează un anumit copil în ierarhia grupei/grădiniței etc. (prin raportare la un anumit criteriu); această funcție poate fi relaționată și cu cea „de supraveghere (de control sau monitorizare)", respectiv cu „orientarea școlară și profesională" a copiilor (sintagmă improprie pentru acest nivel, însă valabilă din perspectiva posibilității de direcționare a copiilor – prin prisma înclinațiilor pe care le dovedesc în activitățile din grădiniță – către școli cu „profil" artistic, sportiv etc.);

☞ ***funcția pegagogică*** (importantă atât pentru copil, cât și pentru educator/educatoare) – implicându-le, de altfel, și pe cele formulate distinct în literatura de specialitate: funcția motivațională, cea de feed-back, funcția „de ameliorare, de perfecționare, dar și de ameliorare"[331].

Raportarea conștientă, sistematică la aceste funcții ale evaluării implică:

☑ **din perspectiva cadrului didactic**:

- eficientizarea organizării demersului instructiv-educativ;
- conștientizarea necesității accesibilizării anumitor conținuturi, a adaptării anumitor materiale, a diferențierii anumitor sarcini în funcție de nivelul de vârstă și individual al copiilor preșcolari;
- construirea unor demersuri de tip ameliorativ (centrate pe aspectul negativ și/sau pe cel pozitiv al rezultatelor obținute de copii la un moment dat) – activități recuperatorii, activități de dezvoltare individuală etc.;
- nuanțarea/redimensionarea unora dintre coordonatele de tip relațional, motivațional etc. ale activității, ale raportului cadru didactic – copil preșcolar (eventual, în anumite cazuri, părinți/familie – grădiniță – comunitate etc.);
- anticiparea și proiectarea corespunzătoare a activităților ulterioare celei evaluative etc.;

☑ **din perspectiva copilului preșcolar**:

- fixarea, consolidarea cunoștințelor prin repetare și întărire pozitivă;
- integrarea cunoștințelor asimilate în sisteme;
- asocierea elementelor teoretice cu aspecte practice;
- cultivarea încrederii în propriile forțe;

---

[331] Pentru detalii, vezi Cucoș 2002: 372-375, Boca-Miron, Chichișan 2002: 90, Oprea 2006: 231-232, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 64, Voiculescu 2003: 91-92 etc.

- descurajarea comportamentelor negative, ineficiente;
- trezirea şi cultivarea interesului pentru cunoaştere;
- stimularea învăţării;
- formarea şi fixarea strategiilor de învăţare;
- formarea şi fixarea strategiilor de (auto)evaluare;
- cultivarea spiritului competitiv, precum şi a celui de cooperare (prin alegerea unor forme de evaluare care să vizeze individul, dar şi grupul) etc.;

☑ **din perspectiva părinţilor/familiei:**

- primirea unor indicii privind caracteristicile dezvoltării propriului copil;
- conştientizarea necesităţii acordării de sprijin pe anumite coordonate ale evoluţiei copilului;
- confirmarea, într-o anumită măsură, a „înclinaţiilor" copilului către anumite domenii – informaţii utile în perspectiva înscrierii acestuia în ciclul primar în şcoli/clase cu programe speciale, care să-i cultive calităţile native etc.;

☑ **din perspectiva instituţiei:**

- propunerea unor programe de activitate (de grup şi/sau individuale) care să potenţeze anumite coordonate ale dezvoltării copiilor preşcolari din grădiniţa respectivă;
- adaptarea programelor, a demersurilor instructiv-educative, la caracteristicile generale ale unei grupe de copii (pentru fiecare generaţie) etc.

Precizăm, de asemenea, că schema poate fi continuată şi la nivele superioare ierarhic (asociaţii de diferite tipuri, minister etc.), în condiţiile în care centralizarea datelor obţinute prin evaluare la nivel preşcolar oferă informaţii utile pentru (re)organizarea la nivel centralizat, pentru (re)gândirea reperelor de fond, de conţinut, dar şi de formă, ale activităţii desfăşurate în grădiniţă etc.

12.2. Forme ale evaluării în ciclul preprimar

Prin raportare la diferite criterii – asociate, pe de o parte, studiilor teoretice de specialitate şi, pe de altă parte, particularităţilor etapei preşcolarităţii –, se disting:

☞ **ca formă comunicativă:**

☑ ***evaluarea orală*** – preponderentă în ciclul preşcolar, vizând comportamentul de receptor, respectiv pe cel de emiţător de mesaje orale al copilului preşcolar,

capacitatea acestuia de a se adapta la particularitățile interlocutorului, de a relaționa în plan verbal etc.;

☑ ***evaluarea „scrisă"*** – cu trăsături specifice în etapa preșcolarității, când „a scrie" înseamnă a „desena" o scrisoare către Moș Crăciun, o invitație la serbarea de 8 Martie adresată mamei, a reprezenta grafic o propoziție, cuvintele acesteia, silabele unui cuvânt, literele corespunzătoare anumitor sunete, a asocia un cuvânt cu imaginea pe care-o denumește, a completa o fișă de lucru cu o serie de elemente grafice, corespunzătoare sarcinii formulate de cadrul didactic, a realiza un afiș pentru a anunța un eveniment din grădiniță etc.;

☞ **diacronic:**

☑ ***evaluarea inițială*** – realizată în primele două săptămâni ale anului școlar, când se adună informații privind stadiul psiho-fizic, intelectual/cognitiv, socio-afectiv etc. al copiilor preșcolari cu care se va lucra;

☑ ***evaluarea continuă*** – realizată prin valorificarea pe parcursul unei etape[332] a diverse metode evaluative;

☑ ***evaluarea finală*** – realizată la sfârșitul unei secvențe instructiv-educative; de exemplu, la sfârșitul ciclului preșcolar;

☞ **ca elemente evaluate[333]:**

☑ ***evaluarea parțială*** – cu trimitere la anumite valențe ale unităților (științifice/tematice) de conținut; de exemplu, formele de singular/plural, de genitiv/dativ ale substantivului, acordul adjectivului cu substantivul determinat, personajele unui basm povestit de către educatoare/educator, formulele de salut etc.;

☑ ***evaluarea globală*** – cu trimitere la domenii de conținut (de exemplu, comunicarea orală), la caracteristici ale copilului preșcolar în plan cognitiv, socio-afectiv, psihomotor etc.; de asemenea, pot fi incluse aici, ca subdiviziuni, evaluarea procesului de învățare, evaluarea performanțelor, precum și evaluarea a ceea ce s-a învățat în grădiniță, respectiv în afara acesteia; o situație particulară este reprezentată, în acest sens, de evaluarea clinică – realizată în cazul preșcolarilor care manifestă probleme în evoluție;

☞ **prin prisma agentului evaluator**:

☑ ***evaluarea realizată de cadrul didactic*** – realizată în cadrul activității propriu-zise sau într-un context oficial (de exemplu, în cadrul unui concurs între grupe, între grădinițe etc.); în cadrul acestui tip de evaluare se poate realiza, de asemenea, distincția între ***evaluarea internă*** și cea ***externă*** (în funcție de apartenența agentului evaluator la instituția respectivă sau la o alta);

☑ ***autoevaluarea*** – realizată de către copii înșiși[334] (vezi, de exemplu, colorarea

---

[332] Vezi evaluarea formativă, respectiv sumativă, în Albulescu-Albulescu 2000: 180-181.

[333] Vezi și evaluarea individuală, parțială, respectiv globală – prin prisma obiectului evaluării: Cristea 2000: 136.

de către copii, parțială sau totală, a unei figuri geometrice – dreptunghi, cerc – sau folosind o anumită culoare pentru corect, o alta pentru incorect – acolo unde este cazul etc.).

12.3. Metode şi instrumente „clasice"/„moderne" de evaluare utilizate în învăţământul preşcolar

12.3.1. „Clasic"/tradiţional în evaluare în ciclul preşcolar

✎ **Observarea sistematică a elevilor** (metodă care apare ca instrument alternativ de evaluare în unele lucrări de specialitate) este realizată pe parcursul activităţilor desfăşurate, vizând atât planul conţinuturilor abordate în ciclul preşcolar (aici, cu precădere în activităţile de Educare a limbajului), cât şi pe cel atitudinal, relaţional, motivaţional etc.; de exemplu, se va observa deprinderea de valorificare a valenţelor comunicării verbale (orale, scrise), nonverbale şi paraverbale; metoda observaţiei (spontane/sistematice) implică, în etapa preşcolară, observarea copilului, dialogul cu copilul şi cu părinţii, observarea anumitor caracteristici ale produselor activităţii (desene, colaje, machete, picturi, construcţii etc.), a procesului de integrare/socializare etc.

✎ **Proba orală** poate viza, în ciclul preşcolar, caracteristicile pronunţiei copiilor, ale implicării acestora într-un anumit tip de dialog, măsura în care copiii utilizează limba română literară actuală la nivel fonetic/fonologic, lexical/semantic, gramatical, stilistic, capacitatea acestora de a se raporta la un anumit text literar, de a verbaliza întâmplări reale/imaginare etc.

✎ **Proba scrisă/grafică** este concretizată în grădiniţă preponderent în redarea în scris/grafic a unor sunete/cuvinte/propoziţii, în forme de „dictare" (oral transpus în desene, în diferite simboluri grafice etc.), transcriere (de exemplu, a propriului prenume al copilului preşcolar) etc.; adaptate/accesibilizate ca formă şi conţinut, pot fi valorificate la acest nivel şi testele docimologice, cele de personalitate, de caracter, de aptitudini, de atitudini etc.

✎ **Proba practică** ia forme specifice în ciclul preşcolar, prin prisma principiului asocierii teoriei cu practica şi a înţelegerii, de către copii, a utilităţii demersului instructiv-educativ, a acţiunilor de diferite tipuri propuse spre realizare în grădiniţă; sunt vizate, în acest sens, relaţionarea oral – grafic în comunicare, realizarea/completarea de machete care să reflecte receptarea şi decodarea corectă de către copiii a unui text (lecturat, povestit de educatoare),

[334] Pentru alte tipologii, vezi Boca-Miron, Chichişan 2002: 90-91, Mateiaş 2003: 26, Oprea 2006: 225, 233-245, Bulc 2005: 18, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 65-66, Voiculescu 2003: 93-94 etc.

capacitatea de redare a unei replici în cadrul unei dramatizări (cu nuanțele posibile la fiecare nivel de vârstă) etc.

Tema de lucru în clasă se poate concretiza într-o activitate individuală sau pe grupe vizând, de exemplu, gruparea personajelor aparținând aceluiași text, corelarea unei imagini cu reprezentarea grafică a silabelor cuvântului care o denumește (__ __ = pentru un cuvânt alcătuit din două silabe; __ __ __ = pentru un cuvânt alcătuit din trei silabe etc.), eliminarea dintr-o mulțime de elemente a celui care nu se potrivește etc. Precizăm că, deși prezentată distinct în lucrările de specialitate, tema de lucru în clasă implică, în realitatea desfășurării activității în grădiniță, proba orală (de exemplu, în „verbalizarea" rezultatelor, realizată de fiecare copil sau de purtătorul de cuvânt al echipei), proba scrisă, respectiv proba practică, în funcție de sarcinile formulate de către educatoare.

Tema de lucru pentru acasă, neutilizată în accepțiunea cunoscută în celelalte cicluri de învățământ, poate fi valorificată în grădiniță doar din perspectiva responsabilizării copilului preșcolar, a implicării acestuia în activitate; o astfel de „temă" poate fi concretizată, de exemplu, în aducerea de acasă la grădiniță de către fiecare copil, eșalonat, a cărții preferate (pentru a o arăta colegilor), în realizarea de desene, în adunarea de fotografii/vederi corespunzătoare unei anumite teme etc.

Autoevaluarea implică raportarea la criterii stabilite/discutate în prealabil cu preșcolarii, cu sublinierea necesității și îndrumarea copiilor în vederea eliminării, pe cât posibil, a elementelor subiective în evaluare (de la „*desenul meu este cel mai frumos*" către „*în desenul acesta îmi place.../în desenul lui... e frumos...*")

12.3.2. „Modern"/alternativ în evaluare în ciclul preșcolar

Portofoliul individual/de grup este realizat având ca premisă o anumită temă[335] și presupune însumarea materialelor asociate anumitor conținuturi abordate în cadrul demersului instructiv-educativ în grădiniță (vezi, de exemplu, portofoliul/mapa fiecărui copil).

Harta imagistică (variantă, adaptată pentru ciclul preșcolar, a hărții conceptuale) se constituie într-o formă de reflectare a relațiilor stabilite de copiii preșcolari între imagini aparținând aceleiași sfere sau unor sfere diferite ale cunoașterii, ale realității etc.; de exemplu, harta imagistică a basmului *Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici* poate cuprinde siluetele personajelor, cerculețe albe și negre (corespunzând personajelor pozitive,

[335] Pentru sugestii de teme, vezi Boca-Miron, Chichișan 2002: 92-93 etc.

respectiv negative), săgeţi de diferite tipuri (cu un capăt, cu două capete etc.), dispunerea acestora indicând felul în care copiii preşcolari percep relaţiile dintre diferitele tipuri de personaje (de exemplu, un copil poate plasa în partea de sus a hârtiei împăratul şi împărăteasa – mama Albei-ca-Zăpada, alt copil poate pune alături de silueta împăratului pe cea a mamei vitrege; vânătorul poate fi perceput ca personaj pozitiv sau negativ, în funcţie de preponderenţa uneia sau alteia dintre acţiunile sale – acceptă sarcina dată de mama vitregă *versus* o eliberează pe Albă-ca-Zăpada etc.). În funcţie de tema reflectată, harta imagistică poate fi realizată ramificat, arborescent, linear etc.

✐ ***Proiectul***, ca strategie de (învăţare şi) evaluare, vizează atât aspecte teoretice, cât şi practice; deşi neasociat, în principiu, ciclului preprimar, datorită complexităţii activităţii pe care o implică, poate fi adaptat, ca metodă de evaluare, şi pentru copiii preşcolari; proiectul implică explicarea temei propriu-zise, discutarea elementelor noi care apar pe măsură ce se lucrează, precum şi secvenţa de soluţionare a eventualelor probleme; de exemplu, în ciclul preprimar, un proiect îl poate constitui realizarea unui album în care copiii, pe măsură ce parcurg în cadrul activităţilor de diferite tipuri desfăşurate în grădiniţă tema *Primăvara*, lipesc imagini caracteristice acestui anotimp, realizează desene după texte având această temă, completează treptat un mini-ierbar cu florile de primăvară din zona în care locuiesc, reflectă în imagini, fotografii etc. obiceiurile specifice sărbătorilor din anotimpul de primăvară etc. (albumul poate fi realizat pe echipe de lucru: *Echipa micilor fotografi, Echipa florilor, Echipa sărbătorilor de primăvară, Echipa pictorilor* etc.).

✐ ***Investigaţia***, organizată individual sau pe grupe, într-o formă adaptată, simplificată, vizează pe de o parte acumularea de informaţii despre un conţinut dat şi, pe de altă parte, etapa de sistematizare atât a informaţiilor (după anumite criterii), cât şi a rezultatelor obţinute etc.; de exemplu, la grădiniţă se poate „investiga” maniera de realizare a unor reclame pentru produse/activităţi asociate vârstei copiilor preşcolari sau comportamentul anumitor personaje din texte cunoscute (în acest caz putând fi folosite siluete, machete, fragmente din înregistrări audio, video) etc.

Literatura contemporană de specialitate propune şi alte modalităţi alternative de realizare a evaluării (studiul de caz, interviul etc. – care necesită un grad mai ridicat de adaptare la particularităţile nivelului de şcolaritate), precum şi forme de materializare a acestora – înregistrări audio şi/sau video, fişa pentru activitatea personală a copilului etc.[336] Prezentarea de faţă reflectă,

[336] Pentru completări, nuanţări, vezi Oprea 2006: 246, Dan-Lazăr-Dumitrescu-Ploscar-Grijincu 2005, Mateiaş 2003: 26, Voiculescu 2003: 95-99, Toma-Nicolae-Itulescu-Ivan-Roman 2005 etc.

de altfel, doar o posibilă manieră de abordare a problematicii evaluării în ciclul preşcolar, un punct de plecare, nu o ilustrare exhaustivă a acestei teme.

12.4. Tipologia itemilor – actualizare pentru activitățile de educare a limbajului în grădiniță

Conceperea itemilor pentru nivelul preşcolar implică respectarea anumitor condiții vizând:

- ☞ numărul (mic) de itemi;
- ☞ itemi corespunzători, ca nivel de dificultate, nivelului copiilor;
- ☞ itemi care să cuprindă conținuturile vizate într-o formulare cât mai simplă;
- ☞ itemi care să vizeze capacitatea copiilor de a aplica anumite conținuturi în contexte diferite;
- ☞ itemi relaționați cu materialele disponibile în situația de comunicare respectivă (în sala de grupă, în grădiniță sau în afara acesteia – în Muzeul de Ştiinte ale Naturii, în Grădina Botanică, în Grădina Zoologică, în parc etc.)
- ☞ stabilirea modalității de cuantificare şi apreciere a rezultatelor (cantitative şi/sau calitative) etc.

În vederea fixării reperelor de ordin teoretic (valabile pentru toate ciclurile de şcolaritate), prezentarea de mai jos respectă tipologia consacrată a itemilor[337], însă cu exemple adaptate şi precizări (restrictive), acolo unde realitatea demersului instructiv-educativ din grădiniță impune acest lucru.

12.4.1. Itemi obiectivi:

☑ ***cu alegere duală*** – cu răspuns de tip *da/nu, adevărat/fals, corect/incorect* (eventual, în corelație cu anumite elemente simbolice: bilă albă pentru *corect*, bilă neagră pentru *incorect*; ☺ – pentru *adevărat*, ☹ – pentru *fals* etc.); de exemplu:

- *Poezia **Gândăcelul** este scrisă de Elena Farago.*
  - ☐ da;
  - ☐ nu.

---

[337] Pentru exemplificarea itemilor valorificabili în testele de evaluare inițială la diferite grupe, vezi Bulc 2005: 21 (pentru grupa mică: ,,*Pronunță corect cuvintele date.*", ,,*Denumeşte 4-5 jucării.*", ,,*Formează o propoziție despre o jucărie.*" etc.).

• *Cuvintele* ***vesel*** *şi* ***bucuros*** *au înţeles apropiat.*

☐ adevărat;
☐ fals.

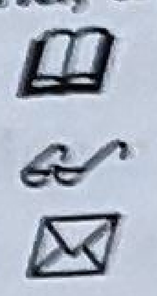
• *Am scris la tablă propoziţia* ***Ce frumos ninge!***

_______________________________________ ?

☐ corect;
☐ incorect. etc.

☑ ***tip pereche*** – cu asocierea (prin săgeţi/semne grafice), pe baza unui anumit criteriu, a unor elemente (corespondente) din două grupe; de exemplu:

• *Legaţi, prin linie/săgeată, imaginea de cuvântul corespunzător (alcătuit din una, două sau trei silabe):*



— — —
—
— —

• *Care este perechea?* – pe un suport sunt fixate două şiruri de siluete ale unor personaje cunoscute de copii; aceştia trebuie să marcheze legătura dintre un personaj (din primul şir) şi „perechea" acestuia, din al doilea şir (de exemplu, Lizuca şi Patrocle, Cenuşăreasa şi prinţul etc.);

☑ ***cu alegere multiplă*** – cu alegerea răspunsului corect din mai multe posibile, oferite (în număr mic, în ciclul preşcolar) în formularea educatorului/educatoarei; de exemplu:

• *Poezia* ***Căţeluşul şchiop*** *este scrisă de:*

a. Elena Farago;
b. Tudor Arghezi;
c. George Coşbuc.

• *În* ***Punguţa cu doi bani*** *este vorba despre:*

a) o capră;
b) un cocoş;
c) o vulpe.

• *Din aceeaşi familie cu vulpea* (se arată jetonul) *face parte* ... (li se arată copiilor alte jetoane cu: o floare, un urs, o carte) etc.

12.4.2. Itemi semiobiectivi:

☑ ***cu răspuns scurt*** – cu trimitere la anumite conţinuturi/informaţii restrictive (definiţie, autor, titlu etc.); de exemplu:

• *Cine a scris povestea* ***Capra cu trei iezi****?*
• *Ce semn punem la sfârşitul propoziţiei atunci când întrebăm?*

• *Câte silabe are cuvântul* ***soare****?* etc.

☑ ***de completare*** – concretizate în structuri imagistice/enunțuri lacunare în care copiii trebuie să includă elementele corespunzătoare; de exemplu:

• *Completați cu semnele (de punctuație) potrivite:*
_______ _______ _______ (oral: *A venit primăvara. Ce frumos este afară! Mergem și noi în parc?*)

• *Completați (oral) cu numele personajelor:*
Trăia odată un ...... , care avea ...... fete.
„Fetița nu era mai mare decât un deget și de aceea i-au spus ....”

• *Refaceți (oral) strofa* (după memorarea poeziei):
„Neaua peste tot s-a pus,
A venit ______, ______,
Hai, ______, la ______,
Să ne dăm cu ______!” (*La săniuș*, de George Coşbuc) *etc.*

☑ ***cu întrebări structurate*** – cu trimitere – printr-o succesiune logică de întrebări – la elementele unui anumit conținut; întrebările pot fi formulate atât de către educator/educatoare, cât și de către copii (de exemplu, în valorificarea metodei R.A.I.):

Care este titlul poveștii? (prin raportare la o imagine sugestivă, la silueta unui personaj din textul respectiv, la un fragment, la o replică din text etc.)
Cine a scris această poveste?
Ce texte scrise de... mai cunoașteți?
Când se petrece acțiunea?
Unde au loc întâmplările?
Care sunt personajele care participă la acțiune?
Ce se întâmplă...?
Cum se încheie povestea? etc.

12.4.3. Itemi subiectivi:

☑ ***tip rezolvare de probleme*** – asociați problematizării:

• *Ce s-ar întâmpla dacă, în locul piticilor, Albă-ca-Zăpada ar da peste Pinocchio?*
• *Aduceți în* ***Ridichea uriașă*** *un personaj din desenele animate preferate! Ce se întâmplă?*
• *Dacă în* ***Ursul păcălit de vulpe*** *ar fi anotimpul de vară, ce s-ar întâmpla? etc.*

☑ ***tip eseu structurat*** – cu realizarea unui text (oral, în ciclul preşcolar, respectiv dictat educatoarei/educatorului) pe baza unei structuri date (plan); structura poate fi concretizată, la acest nivel, într-o succesiune de imagini (pe baza cărora se reconstituie firul basmului *Punguţa cu doi bani*), într-un şir de cuvinte-cheie (cu rol în realizarea unei invitaţii adresate mamei în vederea participării la serbarea de 8 Martie) etc.

☑ ***tip eseu semistructurat*** – în rezolvarea cărora copiii trebuie să valorifice un număr limitat de elemente indicate de educatoare; de exemplu:
- *Povestiţi o întâmplare de la grădiniţă, în care să folosiţi trei nume de copii şi două cuvinte-culori!*
- *„Scrieţi" o scrisoare adresată unui robot!*

☑ ***tip eseu liber (nestructurat)*** – cu cel mai mare grad de libertate (de exprimare verbală orală/„scrisă") acordat copiilor:
- *„Scrie" o scrisoare cui vrei tu!*
- *Povesteşte un text, la alegere!*
- *Realizează o reclamă pentru jucăria preferată!* etc.

Trimiteri bibliografice

🕮 Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iaşi, Polirom, 2000

🕮 (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichişan, Elvira, *Documentar metodic pentru activităţile de educare a limbajului la preşcolari*, Ediţia a 2-a, rev., Bucureşti, Editura V&I Integral, 2002

🕮 Bulc, Mihaela, *Metodica activităţilor de educare a limbajului în grădiniţa de copii*, Beiuş, Editura Buna Vestire, 2005

🕮 Cristea, Sorin, *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău-Bucureşti, Grupul Editorial Litera, Editura Litera internaţional, 2000

🕮 Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Iaşi, Polirom, 2002

🕮 Dan, Silvia; Lazăr, Daniela; Dumitrescu, Angela; Ploscar, Manuela; Grijincu, Floare, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii – Consideraţii teoretice şi aplicaţii practice*, Timişoara, Mirton, 2005

🕮 Mateiaş, Alexandra, *Pedagogie pentru învăţământul preprimar. Program de dezvoltare generală prin tratare diferenţiată*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2003

🕮 Oprea, Crenguţa-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive: repere teoretice şi practice*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2006

- Toma, Georgeta; Nicolae, Irinela; Itulescu, Corina; Ivan, Ana; Roman, Elisabeta, *Educarea limbajului: strategii de evaluare pentru copiii de 3-5 ani*, Ediție revizuită, Pitești, Editura Delta Cart Educațional, 2005
- Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preşcolară şi şcolară*, Volumul I, Timişoara, Editura Aura, 2004
- Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preşcolară*, Ediția a doua, revizuită, Bucureşti, Editura Aramis, 2003

Capitolul 13

Repere în proiectarea activităţilor de educare a limbajului

Prin prisma rigorilor unei proiectări eficiente, a funcţiilor şi etapelor acesteia, precum şi a variantelor de proiectare didactică – în viziune integrată (vezi, în lucrările actuale, metoda proiectelor la vârstele timpurii, activităţi bazate pe inteligenţe multiple) – a activităţilor din grădiniţă, capitolul de faţă vizează prezentarea direcţiilor actuale existente în această sferă, cadrul didactic fiind cel care se poate constitui în artizan[338] al construirii de modele reflectând specificul demersului ales spre derulare într-o anumită perioadă.

Proiectarea, ca etapă a procesului instructiv-educativ, este prezentată din perspective diferite în literatura de specialitate, unul dintre aspecte asociind, în general, proiecţia/planul proiectiv, cu ceea ce se asimilează în principiu nivelului imaginarului[339] (colectiv, respectiv individual[340] – atât din punctul de vedere al „proiectantului" procesului educativ, cât şi din punctul de vedere al subiecţilor vizaţi).

Într-un demers de la general la particular, respectiv de la obiectivele vizate către rezultatele obţinute, activitatea de proiectare trebuie să reflecte răspunsurile posibile pe care cadrul didactic le consideră realiste la un moment dat pornind de la următoarele întrebări sau situaţii-problemă:

- ce obiective sunt vizate?

---

[338] Vezi, în acest sens, ipostaza proiectării-creare, în care cadrul didactic „trebuie să-şi asume rolul de creator (conceptor) şi de soluţionare a situaţiilor de instruire, rolul de organizator al condiţiilor optime al învăţării, de plasare a elevului într-o situaţie favorabilă învăţării" (Cerghit în Păun-Potolea 2002: 160).

[339] Vezi, de exemplu, Popenici 2001: 25: „relaţiile care se instituie între proiect şi practică, între teorie şi experiment, explicaţie şi aplicaţie etc. sunt [...] raportări şi aproximări pe axa imaginar – real".

[340] „Proiectul educaţional apare ca o sinteză între proiectul individual, proiectul colectiv şi proiectul organizaţional şi are o funcţie dinamic-teleologică a acţiunii didactice" (Popenici 2001: 47). Pentru funcţiile proiectării (de anticipare, de organizare, de orientare, de reglare) – vezi şi Rafailă 2003: 63.

- ? ce conţinuturi vor fi abordate?
- ? ce strategii didactice vor fi valorificate, în asociere cu resursele date?
- ? ce modalităţi de evaluare vor fi utilizate?

Răspunsurile la aceste întrebări[341] – considerate de către cadrul didactic drept căi de acces către activitatea vizată – se constituie în repere ale proiectării[342], elementele acesteia putând fi structurate după succesiunea:

- obiective operaţionale, subordonate celor de referinţă şi obietivelor cadru;
- conţinuturi avute în vedere – în asociere cu modalitatea de abordare a acestora (predare-învăţare, consolidare, evaluare etc.) sunt proiectate şi secvenţele demersului instructiv-educativ;
- strategii didactice valorificate – metode şi procedee, mijloace de învăţământ, forme de organizare a activităţii – în concordanţă cu resursele de care se dispune (cu dozarea corespunzătoare a resursei timp);
- elementele evaluative – itemi corespunzători obiectivelor şi unităţilor de conţinut, valorificaţi secvenţial (cu precizarea momentului valorificării acestora şi a dozajului temporal) şi adaptaţi particularităţilor de vârstă şi individuale ale copiilor (itemi de grade diferite de dificultate, corespunzând nivelului minim, mediu, respectiv maxim de performanţă[343]).

---

[341] Pentru variante ale acestora, vezi Cerghit-Neacşu-Negreţ-Dobridor-Pânişoară 2001: 191-192; Albulescu-Albulescu 2000: 39..

[342] În literatura de specialitate se realizează distincţia între *proiectarea secvenţei educaţionale* şi *proiectarea activităţii didactice* (Cerghit-Neacşu-Negreţ-Dobridor-Pânişoară 2001: 178-179 – aceste două nivele ale proiectării sunt prezentate – alături de proiectarea unei unităţi instrucţionale, planificarea trimestrială/anuală, programa analitică a disciplinei de învăţământ şi planul de învăţământ – ca exemple pentru proiectarea proceselor educaţionale, diferenţiată – de R. M. Gagné şi L. J. Briggs – de proiectarea de sisteme educaţionale): proiectarea secvenţei educaţionale implică relevarea (la nivel proiectiv) a corelaţiei obiectiv operaţional – conţinut avut în vedere în perspectiva realizării obiectivului respectiv – strategie didactică (strategie/experienţă de învăţare) prin care se poate aborda conţinutul şi realiza obiectivul – instrumente de evaluare care să reflecte măsura/maniera în care performanţa a fost atinsă; cumulând mai multe astfel de secvenţe (în funcţie şi de resursa timp), se realizează proiectarea activităţii.

[343] În general, se vorbeşte despre trei categorii de performanţe standard: performanţa standard minimal acceptabilă, performanţa standard maximală şi performanţa standard optimală – Cerghit-Neacşu-Negreţ-Dobridor-Pânişoară 2001: 201-203.

Particularizând pentru diferitele aspecte pe care proiectarea le implică în perioada preşcolarităţii, avem în vedere aici următoarele repere:

- pentru **activitatea opţională** propusă, educatorul trebuie să stabilească – prin raportare la o serie de factori determinanţi (tip de opţional, timp alocat, particularităţi de vârstă şi individuale ale copiilor cu care se va lucra etc.):
  - ☑ obiectivele;
  - ☑ conţinuturile;
  - ☑ modalităţile de abordare a conţinuturilor, respectiv de realizare a obiectivelor vizate[344];
- **proiectarea anuală** presupune prezentarea activităţii (aici, Educarea limbajului), a mijloacelor de realizare (lectură după imagini, povestire, repovestire, convorbire, joc didactic, lecturi ale educatoarei/educatorului, vizite, plimbări etc.), precum şi a numărului de activităţi prevăzut pentru semestrul I, respectiv pentru semestrul al II-lea[345];
- **proiectarea semestrială** cuprinde categoria de activitate, denumirea activităţii, respectiv numărul de activităţi pe nivel de grupă[346];
- **proiectarea săptămânală** poate fi realizată în succesiunea temă, subtemă şi tabel cu ziua, jocuri şi activităţi alese, activităţi comune, jocuri şi activităţi alese, activităţi derulate după-amiază – pentru grădiniţele cu program prelungit (ADEAI, ARR, AR) sau ca tabel cuprinzând data, denumirea activităţii, tema, materialele didactice şi activităţile desfaşurate după-amiază[347];

---

[344] Vezi, de asemenea, referiri la activităţile opţionale (loc, importanţă, aspecte privind proiectarea, organizarea şi desfăşurarea activităţilor) – Pâslaru 2003: 30-32; exemplu de activitate opţională (*În luma lui „Ştie-tot”*) – Manolescu 2004: 326-331; Ana e.a. 2005 – tipuri, exemple de opţionale, structura programei de opţional.

[345] Vezi şi Tudoran-Sabău-Antal 2004: 61, Voiculescu 2003: 106; Pâslaru 2003: 33; „model orientativ al proiectării anuale – disciplina, grupa, obiective cadru, bibliografia, tabel cu: obiectivele disciplinei, conţinutul disciplinei, repartizarea în timp, tipurile de activitate.

[346] Variantă: Pâslaru 2003: 33 – „model orientativ pentru proiectarea semestrială”: obiectivele disciplinei, conţinutul disciplinei, repartizarea în timp, tehnologia instruirii (metode şi mijloace), evaluare. De asemenea, particularizând, exemple de „proiectare eşalonată (pe unităţi de învăţare)”, cuprinzând: competenţa specifică (obiective de referinţă), unităţi de conţinut (capitol, tema de zi, subiect ludic), tip de activitate, activitatea de învăţare, observaţii – Mătăsaru e.a. 2004.

[347] Tudoran-Sabău-Antal 2004: 61, Voiculescu 2003: 106; vezi şi proiectare săptămânală pentru o anumită subtemă: data, categoria de activitate, obiective de referinţă, unităţi de conţinut, respectiv (în alt tabel) data, jocuri şi activităţi dimineaţa, jocuri şi activităţi după-amiaza – Rafailă 2003: 66-68.

- **proiectarea activității**[348] ia forma unei structuri cuprinzând: numele propunătorului, data, grupa, categoria de activitate, denumirea activității, tipul activității, tema, scopul, obiective operaționale, strategii didactice (metode și procedee; mijloace de învățământ; forme de organizare a activității; resurse; bibliografie), precum și tabel cu evenimentele didactice – secvențele/etapele activității[349], obiective; conținut științific; strategii didactice: metode și procedee, mijloace de învățământ, resurse (timp), forme de organizare a activității[350]; evaluare – instrument/itemi, timp;

situație particulară – vezi **proiectele tematice**: *Metoda* 2002: 36-41 – elementele proiectului tematic – obiectiv cadru, obiective de referință, resurse (materiale, umane), metode, eveniment de deschidere, alegerea temei, harta proiectului, inventar de activități, descrierea virtuală a proiectului (confirmată în măsură diferită, de la caz la caz, de realizarea propriu-zisă a proiectului) – de unde și redimensionarea proiectării semestriale cuprinzând, în tabel: ziua/data, categoria de activitate (activități comune), tema, perioada, activități alese, jocuri și alte activități desfășurate cu copiii[351].

Trimiteri bibliografice

- Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- Ana, Aurelia; Moț, Cornelia; Ivănuș, Zoe; Oprișa, Ersilia, *Activități opționale pentru învățământul preșcolar și primar, clasele I și a II-a. Ghid metodologic*, Deva, Astra, 2005
- Bulc, Mihaela, *Metodica activităților de educare a limbajului în grădinița de copii*, Beiuș, Editura Buna Vestire, 2005

---

[348] Structura proiectului de activitate didactică – pentru schema modelul instrucțional românesc (coroborare a mai multor „surse de inspirație"), vezi Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 186.

[349] De exemplu, moment organizatoric, captarea atenției, anunțarea temei și a obiectivelor urmărite, reactualizarea structurilor învățate anterior, prezentarea noului conținut și formularea sarcinilor de învățare, dirijarea învățării, obținerea performanței, asigurarea conexiunii inverse (retenția și transferul), evaluarea performanței. Vezi și Bulc 2005: 17-18, Voiculescu 2003: 109-111 etc.

[350] Exemple, în Mitu-Antonivici 2005, fără exemplificarea componentelor strategiei, respectiv fără aspectele evaluării.

[351] *Metoda* 2002: 78-81.

- Cerghit, Ioan, *Sisteme alternative și complementare de instruire*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp. 151-163
- Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan; Negreț-Dobridor, Ion; Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Iași, Polirom, 2001
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Universitatea din București, Editura Credis, 2004
- Mătăsaru, Maria; Chiriloaie, Maria; Nedelcu, Carmen; Pricopoaia, Viorica; Mătăsaru, Lavinia, *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Bacău, Editura Casei Corpului Didactic „Grigore Tabacaru", 2004
- MEC, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii*, București, Miniped, 2002
- Mitu, Florica; Antonovici, Ștefania, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ediția a 2-a, revizuită, București, Humanitas Educațional, 2005
- Pâslaru, Gabriela Crenguța (coord.); Turcu, Doina; Balint, Maria; Chiruță, Miorița, *Didactica învățământului preșcolar*, Bacău, Editura „Bacovia", 2003
- Popenici, Ștefan, *Pedagogia alternativă: imaginarul educațional*, Prefață de Cezar Bîrzea, Iași, Polirom, 2001
- Rafailă, Elena, *Proiectarea activităților educative în grădiniță*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 1/2, București, 2003, pp. 63-70
- Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară*, Volumul I, Timișoara, Editura Aura, 2004

Bibliografie selectivă

- Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Gramatica limbii române. II. Enunțul*, București, Editura Academiei Române, 2005
- Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- Alexandrescu, Florin; Micle, Mihai Ioan, *Tehnici de comunicare interpersonală*, București, Asociația Română de Psihologie Transpersonală, 2002
- Alexandru, Julieta; Filipescu, Valentina (coordonator); Glod, Florica; Herseni, Ioana; Lungu-Nicolae, Sora; Stoiciu, Martha-Elena; Tunșanu, Eliza, *Instrumente și modele de activitate în sprijinul pregătirii preșcolarilor pentru integrarea în clasa I*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983
- Ana, Aurelia; Moț, Cornelia; Ivănuș, Zoe; Oprișa, Ersilia, *Activități opționale pentru învățământul preșcolar și primar, clasele I și a II-a. Ghid metodologic*, Deva, Astra, 2005
- Andrei, Iulia-Mihaela, *Rolul limbajului ca instrument al cunoașterii la preșcolari*, Slatina, Editura Didactic Press, 2006
- Antonovici, Ștefania; Nicu, Gabriela, *Jocuri interdisciplinare. Material auxiliar pentru educatoare*, București, Aramis Print, 2003
- Bally, Charles, *Linguistique générale et linguistique française*, Quatrième édition revue et corrigée, Éditions Francke Berne, 1965
- Baude, Jean-Michel, *Pédagogie générale et relations humaines*, Paris, Librairie Vuibert, 2002
- Bârsan, Nicoleta, *Jocuri didactice specifice dezvoltării limbajului și comunicării orale a preșcolarilor mari*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995
- Bizdună, Maria; Neagu, Alexandrina, *Texte pentru educația limbajului la preșcolari*, București, Editura PROGnosis, 2000
- Bócsa, Éva, *Psihologia vârstelor*, Petroșani, Editura Edyro Press, 2003
- (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichișan, Elvira, *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Ediția a 2-a, rev., București, Editura V&I Integral, 2002
- Bougnoux, Daniel, *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, Éditions La Découverte, 1998

- Breben, Silvia; Gongea, Elena; Ruiu, Georgeta; Fulga, Mihaela, *Metode interactive de grup – ghid metodic. 60 metode şi 200 aplicaţii practice pentru învăţământul preşcolar*, Editura Arves, 2007
- Bulc, Mihaela, *Metodica activităţilor de educare a limbajului în grădiniţa de copii*, Beiuş, Editura Buna Vestire, 2005
- Călinescu, George, *Estetica basmului*, Bucureşti, Editura pentru Literatură, 1965
- Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Iaşi, Polirom, 2006
- Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*, Bucureşti, Editura Aramis, 2002
- Cerghit, Ioan; Neacşu, Ioan; Negreţ-Dobridor, Ion; Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Iaşi, Polirom, 2001
- Chateau, Jean, *Copilul şi jocul*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967
- Cîrloganu, Ana, *Educarea limbajului la vârsta preşcolară*, Slatina, Editura Didactic Press, 2006
- Claparède, Ed., *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale*, Huitième édition augmentée d'une préface complémentaire, Genève, Librairie Kundig, 1920
- Crăciun, Corneliu, *Culegere de texte literare şi nonliterare, de exerciţii, jocuri şi glume pentru elevii claselor I-IV*, Deva, Editura Emia, 2006
- Cristea, Sorin, *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău-Bucureşti, Grupul Editorial Litera, Editura Litera internaţional, 2000
- Cucoş, Constantin, *Informatizarea în educaţie: aspecte ale virtualizării formării*, Iaşi, Polirom, 2006
- Cucoş, Constantin, *Istoria pedagogiei: idei şi doctrine pedagogice fundamentale*, Iaşi, Polirom, 2001
- Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Iaşi, Polirom, 2002
- Dan, Silvia; Lazăr, Daniela; Dumitrescu, Angela; Ploscar, Manuela; Grijincu, Floare, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii – Consideraţii teoretice şi aplicaţii practice*, Timişoara, Mirton, 2005
- Dănilă, Ioan, *Elemente de fonetică şi fonologie în învăţământul preprimar*, în *Revista Învăţământul preşcolar*, nr. 1/2, Bucureşti, 2003, pp. 54-57
- Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învăţământul preşcolar*, vol. 1. *Comunicarea orală*, Bucureşti, Editura Compania, 1999
- Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învăţământul preşcolar*, Vol. 2. *Comunicarea scrisă*, Bucureşti, Editura Compania, 2001
- Duţă, Ştefania Silvia, *Poveştile şi povestirile lui Ion Creangă în curriculumul grădiniţei*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2006
- Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003

- Fisher, B. Aubrey, *Interpersonal communication: pragmatics of human relationships*, New York, Random House, 1987
- Gherghina e.a., Dumitru, *Limba şi literatura română. Literatura pentru copii*, Craiova, Editura Didactica Nova, 2005
- Golu, Mihai, *Bazele psihologiei generale*, Bucureşti, Editura Universitară, 2002
- Hansen, Kirsten; Kaufmann, Roxane K.; Burke Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesităţile copilului*, Iaşi, Cermi, 1999
- Cândroveanu, Hristu, *Literatura pentru copii*, Bucureşti, Editura Albatros, 1988
- Hobjilă, Angelica, *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*, Iaşi, Casa Editorială Demiurg, 2003
- Huizinga, Johan, *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, Traducere din olandeză de H. R. Radian, Cuvânt înainte de Gabriel Liiceanu, Bucureşti, Humanitas, 2003
- Jurcău, Nicolae; Megieşan, Gabriela Maria, *Psihologie generală şi a dezvoltării*, Cluj-Napoca, Editura U. T. Pres, 2001
- Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurenţiu Iulian; Cozma, Janina; Soriţeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preşcolară şi metodica activităţilor în grădiniţă*, Arad, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu", 2006
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf, *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990
- Lintvelt, Jaap, *Încercare de tipologie narativă. Punctul de vedere*, Traducere de Angela Martin, Bucureşti, Editura Univers, 1994
- Lohisse, Jean, *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2001
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învăţământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică*, Universitatea din Bucureşti, Editura Credis, 2004
- Manolescu, Marin, *Predarea integrată a conţinuturilor şcolare*, în *Revista Învăţământul preşcolar*, nr. 3/4, Bucureşti, 2002, pp. 61-66
- Mateiaş, Alexandra, *Pedagogie pentru învăţământul preprimar. Program de dezvoltare generală prin tratare diferenţiată*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2003
- Mattelart, Armand, *La mondialisation de la communication*, Deuxième édition corrigée, Paris, Presses Universitaires de France, 1996
- Măican, Nina; Măgură, Florica, *Educarea limbajului în vederea pregătirii copiilor pentru şcoală*, în *Revista Învăţământul preşcolar*, nr. 1/2, Bucureşti, 2004, pp. 54-57
- Mătăsaru, Maria; Chiriloaie, Maria; Nedelcu, Carmen; Pricopoaia, Viorica; Mătăsaru, Lavinia, *Proiectarea didactică în învăţământul preşcolar*, Ediţia a III-a revăzută şi adăugită, Bacău, Editura Casei Corpului Didactic „Grigore Tabacaru", 2004
- MEC, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii*, Bucureşti, Miniped, 2002

Cuprins

CLUBUL DE CARTE
INSTITUTUL EUROPEAN

Stimate Cititor,
Institutul European Iaşi vine în sprijinul dumneavoastră ajutându-vă să economisiţi timp şi bani.
Titlurile dorite – unele căutate îndelung prin librării – pot fi comandate acum direct de la *Editură*!
Consultaţi oferta! Completaţi apoi talonul de comandă (carte poştală) din subsolul paginii. Nu uitaţi să înscrieţi, cu atenţie, titlul şi numărul de exemplare solicitate.
Plata se va face ramburs (la primirea coletului poştal), taxele poştale fiind suportate de editură.
Şi pentru că dumneavoastră apreciaţi cărţile noastre, meritaţi din plin să faceţi parte din **Clubul de carte Institutul European**, beneficiind totodată de reduceri semnificative de preţ.

Astfel:

Suma minimă	Suma maximă	Reducere (%)
-	19,9 RON	5
20 RON	49,9 RON	10
50 RON	99,9 RON	15
100 RON	149,9 RON	20
150 RON	199,9 RON	25
200 RON	-	30

Numele ....
Cod numeric personal ....
Strada ....
Bl. .... Sc. .... Et. .... Ap. ....
Judeţ (sector) .... Cod ....
Localitatea .... Tel ....

CARTE POŞTALĂ

Nu timbraţi

Destinatar
EDITURA
Institutul European
C.P. 161, Cod 700107, IAŞI

Depuneţi cartea poştală, completată, în cea mai apropiată cutie poştală!

UNIVERSITARIA

„Generațiile sunt mereu altfel, contextul în care se nasc, se dezvoltă, își proiectează visurile este mereu altul, lumea în care trăiesc este în schimbare, își redimensionează din valori, din dominante... Lucrarea de față se constituie într-o încercare de deschidere, poate de nuanțare a perspectivei viitorilor/actualilor educatori, prin ilustrarea unora dintre reperele teoretice și aplicative care definesc/individualizează activitățile de educare a limbajului în etapa preșcolarității."

Angelica Hobjilă

Din cuprins:

- *Perspective asupra comunicării*
- *Etapa preșcolarității – premise psihopedagogice*
- *Didactica activităților de educare a limbajului*
- *Metode și procedee valorificabile în activitățile de educare a limbajului în ciclul preșcolar*
- *Mijloace de învățământ* • *Coordonate ale unei didactici a comunicării*
- *Coordonate ale evaluării în activitățile de educare a limbajului preșcolarilor*

9 789736 115257
www.euroinst.ro

INSTITUTUL EUROPEAN